

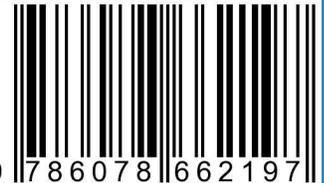


**Edición  
2019**

**Propuestas y  
Experiencias:  
Construyendo puentes  
de conocimiento**

**Dr. José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez  
Dra. Nancy Elizabeth Harvin Romero  
Dra. Dolores Gutiérrez Rico**

ISBN: 978-607-8662-19-7



9 786078 662197

Primera edición: Junio de 2020

Editado: **Durango, Dgo, México**

ISBN: 978-607-8663-19-7

**Editor:**

Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

**Coeditores:**

Instituto Universitario Anglo Español

Instituto Tecnológico de Durango

Universidad Pedagógica de Durango

Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera

**Revisión editorial:**

Dr. Mario César Martínez Vázquez

**Comité evaluador:**

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

Dr. Isidro Barraza Barraza

Dr. Dora Luz Gonzáles Bañales

**Diseño de portada:**

Josué Iván Salais Harvin

**No está permitida la impresión o reproducción  
total o parcial por cualquier otro medio, de este libro  
sin la autorización por escrito de los editores.**

## PRÓLOGO

El libro, “ **Propuestas y Experiencias: Construyendo puentes de conocimiento**”, es producto del Cuarto Foro Educativo convocado por la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. en coordinación con el Instituto Universitario Anglo Español, la Universidad Pedagógica de Durango, el Instituto Tecnológico de Durango, la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera y el Centro de Actualización del Magisterio, que tuvo como objetivo: “Establecer un espacio abierto de participación y diálogo entre los investigadores educativos y estudiosos de la educación, comprometidos con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional”.

La Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE) es una Asociación conformada por profesionales provenientes de diferentes ramas del conocimiento que se ha ocupado en la generación del conocimiento a través de impulsar y hacer investigación. En esta tarea ha tenido la capacidad y apertura suficiente para establecer lazos de colaboración con aquellas instituciones que han asumido, como parte de su esencia y responsabilidad, la generación de conocimiento.

En conjunción con estas ideas surge el Cuarto Foro Educativo, el que a través de los años se ha fortalecido, mostrando que la constancia, perseverancia y los esfuerzos conjuntos son fundamentales para alcanzar las metas propuestas y se ha convertido en ese espacio abierto para investigadores, especialistas, profesores y alumnos estudiosos de la educación, otorgándoles la oportunidad para que expongan, debatan y contribuyan a generar en el Sistema Educativo Mexicano cambios fundamentados en el conocimiento científico.

La ciencia para ser conocida requiere de espacios de difusión, el Cuarto Foro Educativo tuvo apertura para la presentación de ponencias derivadas de investigaciones, reflexiones teóricas o ensayos, propuestas pedagógicas y experiencias educativas o áulicas exitosas, esta variedad enriqueció y permitió el análisis de lo educativo desde diferentes perspectivas.

La gama de temas que se presentaron en este espacio muestra la complejidad que atraviesa al campo educativo, pero también hace evidente la especialización que requiere, refutando las ideas de aquellos que lo suponen de fácil dominio y escasa técnica y que por décadas han despreciado, minimizado y desautorizado las voces de quienes sí lo conocen.

Los autores de este libro se ubican en diferentes niveles del sistema educativo, algunos de ellos son profesores de Educación Básica, otros de Educación Media Superior y algunos más de Educación Superior, cada uno de ellos muestra realidades, situaciones y problemas analizados, discutidos, estudiados e investigados a interés y esfuerzo personal. Un asunto relevante es que los autores están cuestionando no solamente las políticas educativas o los marcos de referencias en los que se apoya la pedagogía, sino que también están revisando el actuar del docente y en muchos casos es su propia práctica docente, significa que no solamente están buscando las causas de los problemas o dificultades en ámbitos que no son de su competencia.

Por años se ha culpado a los profesionales de la educación de ser parte fundamental de los problemas asociados a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los bajos niveles en la calidad educativa y otros, los trabajos que integran este libro muestran que existe un sector que investiga y evalúa con miras a descubrir cuáles son las razones tanto internas como externas que contribuyen al avance o no en materia educativa, evidenciando la capacidad no sólo para diagnosticar sino también para proponer alternativas de solución de carácter científico y aportando conocimiento para la toma de decisiones.

Sin embargo, en un Estado eficientista, parece ser una constante buscar culpables, para ocultar criterios de orden económico bajo los que se implementan las políticas; posicionar expresiones -como por ejemplo hacer más con menos- que en los hechos cavan tumbas donde son sepultados derechos, obligaciones y responsabilidades, pero a la vez transfieren las dos últimas a los actores visibles y más vulnerables del sistema educativo como son los niños y los profesores.

En este libro se presentan textos en los que se cuestiona y analiza qué ha pasado con la Reforma Educativa impulsada por los gobiernos neoliberales, aplicada y sancionada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, cuáles son las consecuencias en la salud física y emocional de los profesores que trajo consigo dicha reforma, qué exigencias y demandas de formación, actualización y capacitación les planteó a los profesores, qué herramientas

pedagógicas, psicológicas y epistemológicas les proporcionó a los profesores para que atendieran la salud emocional de los estudiantes, la diversidad e inclusión y el desarrollo del pensamiento crítico.

A la Educación Superior se le ha otorgado como parte de sus tareas sustantivas, la investigación y en esta orientación las políticas educativas han enfatizado la obtención de perfiles PRODEP, SNI, asimismo la conformación de Cuerpos Académicos, la incorporación y/o creación de Redes de Investigación, la integración de comunidades de aprendizaje, entre otros; sin embargo, el financiamiento para realizar todas estas actividades y la función investigativa es raquítico e insuficiente. Las investigaciones que se incorporan en este libro son en su gran mayoría esfuerzos personales e independientes.

La problemática que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en relación a la investigación es seria, entre otras cosas porque no cuentan con presupuesto para impulsar proyectos de investigación que contribuyan a la generación de conocimiento y para formar investigadores. También influye la cultura que prevalece en muchas de ellas, donde se sancionan, desacreditan o invisibilizan los esfuerzos personales en lugar de capitalizarlos.

En este sentido se agradecen los espacios proporcionados por la Red Durango de Investigadores Educativos, como el Cuarto Foro Educativo, porque no solamente se convierten en sitios para difundir conocimiento, sino que van más allá, mostrando comunidades científicas, amalgamadas en función de intereses comunes, donde la diversidad es distintivo y riqueza, donde el tiempo y las edades se cruzan sin importar la amplitud de la geografía. Asimismo, cuestionan el supuesto y la tentación en los que se ha caído: Establecer la formación de comunidades científicas y de aprendizaje por decreto.

Si usted es estudioso de los temas educativos es conveniente la revisión de este libro porque le brinda la oportunidad de conocerlos desde la voz, conocimiento y experiencia de quienes son sujetos y actores de este campo del saber, quienes describen y/o explican las complejidades que le caracterizan y evidencian la riqueza que tiene la educación como objeto de conocimiento.

Sé que siempre existen aspectos que se quedan fuera de alguna de las lentes que los analiza, sin duda alguna, al leer este libro usted encontrará otras perspectivas y enfoques desde dónde interpretarlo y discutirlo, agradezco la oportunidad que el Dr. Cuauhtémoc

García Rodríguez, presidente, y al Comité que lo acompaña en la tarea de conducir las tareas de la Red Durango de Investigadores Educativos, por haberme otorgado el privilegio de expresar las ideas que, aquí, he plasmado.

Dra. Laurencia Barraza Barraza

## CONTENIDO

### Capítulo 1

**Responsabilidad social en el entorno de las instituciones formadoras de profesionales de la educación.** 7

Dolores Gutiérrez Rico, Juan Antonio Mercado Piedra

### Capítulo 2

**Habilidades del pensamiento. El significado del mundo en el aprendizaje de la lectoescritura.** 19

Nancy Elizabeth Harvin Romero

### Capítulo 3

**La incorporación de los cuerpos académicos una experiencia en el camino.** 28

Edna Citlalli Alatorre González, Rosa Yadira Saavedra Torres, Ricardo Tremillo Alvarado

### Capítulo 4

**El constructivismo en la enseñanza de las matemáticas y su relación con el aprovechamiento escolar.** 39

Miguel Rojas Márquez

### Capítulo 5

**La reflexión como una tarea del docente formador, en el proceso de evaluación.** 49

Elvira de la Rosa Donlucas, Francisco Nájera Ruiz, Germán García Alavez

### Capítulo 6

**Educación en la diversidad, a través de la inclusión, una exigencia para la calidad Educativa.** 59

Esmeralda Lechuga Rocha, Teresita de Jesús Serrano Domínguez

### Capítulo 7

**Análisis de las relaciones que existen entre las variables personales, socio-afectivas y académicas en la clase de matemáticas.** 72

Erick Michell Campos Mendiola, César Cuitláhuac Vergara Niebla, Paulina Elizabeth Vázquez Hernández

<b>Capítulo 8</b>	
<b>El complejo papel del docente.</b>	<b>80</b>
Mtra. Azucena Villa Ogando, Rubén Mata Vásquez	
<b>Capítulo 9</b>	
<b>Aprender-enseñando (aprender a enseñar), una práctica educativa innovadora dentro y fuera del aula.</b>	<b>88</b>
Enrique Barajas Montes	
<b>Capítulo 10</b>	
<b>El docente en la Reforma.</b>	<b>98</b>
Rubícel del Rosal Melo, Nancy Elizabeth Sánchez Fuerte	

## Responsabilidad social en el entorno de las instituciones formadoras de profesionales de la educación.

**Dolores Gutiérrez Rico**

*Universidad Pedagógica de Durango*

**Juan Antonio Mercado Piedra**

*Universidad Pedagógica de Durango*

### Resumen

La Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior consiste en una mejora de la calidad humana de la comunidad académica, administrativa y estudiantil, con principios éticos más allá del discurso institucional que promueva valores sustanciales que trasciendan en la sociedad. En el presente ensayo, se reflexiona sobre el tema Responsabilidad Social en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación. La reflexión parte desde tres puntos esenciales: a) Las Instituciones de Educación Superior ante una era líquida, b) La responsabilidad social desde la postura de organismos internacionales y c). Las Instituciones formadoras de profesionales de la educación y el entorno como institución socialmente responsable.

Concluyendo en que las IES, deben formar profesionales con mayor compromiso social, que se hagan responsables de las acciones sociales que beneficien su entorno y transformen una realidad individualizadora para el beneficio de futuras generaciones que estarán enfrentando retos mayores.

**Palabras claves:** Responsabilidad Social, Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación.

### Introducción

El desarrollo sostenible establece tres conceptos sustanciales que predominan dentro del anhelo social del individuo: la economía, la sociedad y el medio ambiente. Este trinomio conceptual que pareciera desfasado de la realidad actual, se ha definido como el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades humanas sin limitar el accionar del sujeto en su concepción de un bienestar del porvenir que concibe sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones y satisfacer sus propias necesidades, a pesar del impacto que hoy día se presenta en una sociedad de constante cambio y evolución.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), enfrentan retos decisivos que trasciendan más allá de sus académicos, administrativos, estudiantes y

autoridades, a través de un trabajo arduo que transforme la realidad social en cuanto a los derechos humanos, el respeto a su país, el respeto y consideración hacia los demás, el emprender para mejorar las estructuras sociales, el formarse como buenos ciudadanos que son conscientes de la toma de decisiones más asertivas para su comunidad, estado y país.

La intención de este trabajo es reflexionar sobre el tema responsabilidad social en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación y analizar una serie de factores que impactan fuera y dentro de los centros de estudio, con el fin de transformar una realidad ya existente para dar paso a un cambio que beneficie a las futuras generaciones.

La reflexión parte de tres puntos esenciales: a) Las Instituciones de Educación Superior ante una era líquida, b) La responsabilidad social desde la postura de organismos internacionales y c) Las Instituciones formadoras de profesionales de la educación y el entorno como institución socialmente responsable. Finalmente, un colofón que establece una serie de perspectivas centradas en lo que pueden hacer las Instituciones de Educación Superior en la actualidad.

## **Desarrollo**

### **Las Instituciones de Educación Superior ante una era líquida**

Las Instituciones de Educación superior hoy en día viven en una realidad paralela a los acontecimientos frenéticos que aquejan a la sociedad. El idealismo romántico que se forja en el mundo del conocimiento sueña lo más para realizar lo menos y establecer una serie de pasos para coadyuvar al desarrollo consiente de los problemas que aquejan a un sujeto que se encuentra en una disyuntiva, pertenecer a un mundo social individualizado.

El filósofo contemporáneo Octavi Fullat (2010), mencionó en entrevista en CNN, que el ser humano transita en la era posmoderna con dos valores que han perdurado: la dignidad y la eficacia, este último un concepto que es útil para vivir en la sociedad líquida que visualiza Zygmunt Bauman como metáfora de liquidez

que intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos que como seres humanos se presentan en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y a la vez volátil de sus relaciones (2003).

La formación académica del egresado, debe estar vinculada al carácter de innovación y responsabilidad social que como ciudadano debe realizar para tener cambios positivos en su comunidad. Las instituciones por su parte deben comprometerse a formar profesional consientes de las necesidades que afectan a una sociedad moderna con caducidad.

Por ello las instituciones que forman profesionales de la educación, tienen un mayor compromiso de preparar ciudadanos responsables, críticos y conscientes de su entorno social, porque el día de mañana tendrán a su cargo la formación de niños, adolescentes y jóvenes que se desenvolverán en un contexto coartado por la avaricia del ser humano. Este profesional formado en una responsabilidad social, podrá ubicarse en cualquier contexto educativo en donde sus propuestas podrán impactar de manera positiva o negativa.

Los ajustes educativos que empezaron a aparecer desde inicio de sexenio sacudieron las tradiciones de la práctica docente en las que se vivían, dando inicio a una inseguridad personal y social, desdibujando las expectativas y dando paso a una serie de cuestionamientos: ¿A dónde vamos?, ¿qué se pretende?, ¿en realidad esto lleva a una verdadera internacionalización?... preguntas que demandan una reflexión en un imaginario pedagógico que según Laudo Castillo (2014), “se pudiera concebir como el conjunto de supuestos pedagógicos subyacentes a una sociedad en un momento histórico dado, a través de los cuales se sustentan y adquieren sentido sus ideas, creencias, teorías y prácticas educativas que hoy en día se encuentra ante una sociedad líquida” (p.5).

Partiendo del supuesto de este autor y haciendo una analogía con el sentido de una «pedagogía líquida» que se discute en este trabajo, es referirse a una concepción colectiva subyacente, una suerte de discurso pedagógico en el sentido de un patrón conceptual que condiciona la manera en que la realidad educativa es percibida, explicada y orientada.

Las IES se encuentran entre un abismo social demandante, global, y castrante que desvirtúa el rumbo y pone en duda el quehacer y solución de los retos que presenta una sociedad neocapitalista, que se escurre entre proyectos políticos sin rumbo, hechos al vapor y sin ninguna responsabilidad social, que dista de replantear lo que se vive en la actualidad, para afrontar una serie de cuestionamientos que buscan un mundo inclusivo (¿inclusivo?) cuando se segrega a la persona con discapacidad o al indígena, cuando no se tiene una cobertura y economía sólida, cuando las políticas de educación buscan sus propios intereses, o bien cuando el campo de la investigación en la mayoría de las instituciones está por debajo de la media.

Los actores educativos conciben un tipo de educación, una existencia de lo que se presencia, pero sobre todo un discurso donde las expectativas están centradas a la era que se observa. Esa era que caduca en un abismo de información que distancia las relaciones sociales; el discurso paralelo de la acción social que se vuelve una utopía con lo que se enseña y se aprende.

Por ello replantear la educación superior en un contexto de vanguardia permite establecer movilidad de pensamiento, en buscar las mejores propuestas para no caer en el olvido o la indiferencia, que tanto mal le hace a una sociedad que busca dar respuesta a un existencialismo institucional que está desfasado de la realidad social.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO (París, octubre de 1998,), “estableció las directrices para las actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” (artículo 6, inciso b, p. 21).

Asimismo, la UNESCO (1998), en el artículo 6, define entre sus funciones y misión la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, la cual debe

evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que hacen. Esto implica normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, con base en las necesidades sociales, comprendiendo el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente; lo que deja en claro el compromiso de las instituciones en los contextos donde la particularidad es el bienestar del ser humano, salud, educación, cuidado ambiental, gestión empresarial, entre otros.

### **La responsabilidad social desde la postura de organismos internacionales**

En el 2009, se llevó a cabo en París la Conferencia de la UNESCO que ratifica la responsabilidad de las instituciones de educación superior con el desarrollo sostenible. En su declaración se afirma que la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar los desafíos globales.

Los retos que la educación superior hoy día presenta, no debe desvirtualizarse de la imperiosa necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en relación a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza (UNESCO, 2009). Los centros de educación, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, gestión, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa, contribuyendo en el desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como la consolidación de los derechos humanos y la igualdad entre los sexos.

La UNESCO estableció en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), los principios que redefinen la misión y el quehacer de las IES en los nuevos escenarios, considerando la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 2012), atendiendo

las demandas y las propuestas de las universidades, comunidades académicas y gobiernos.

De acuerdo al Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el sector educativo puede aumentar el conocimiento y la comprensión de la ciudadanía corporativa, para formar líderes del futuro que ayuden al desarrollo de políticas que contribuyan al bienestar a través de la innovación y responsabilidad social.

La contribución de las Universidades Pedagógicas para fomentar un liderazgo social, va más allá de transformar con buenas prácticas pedagógicas la visión del mundo; para ello es necesario trabajar mediante la investigación y la gestión del conocimiento en estrategias, herramientas y políticas que sienten las bases para un cambio social de fondo, que ayude a formar ciudadanos con amplia responsabilidad social.

Actualmente más de 500 instituciones educativas son parte del Pacto Mundial, las cuales llevan a cabo prácticas de responsabilidad social y rinden cuentas a través de indicadores previamente establecidos por la ONU que son plasmados en un informe público anual, lo que permite realizar un benchmarking para mejorar y unificar los criterios a nivel internacional.

Por su parte François Vallaey, asesor del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-IESALC-UNESCO); se ha convertido en un personaje comprometido en el trabajo de la responsabilidad social universitaria; convencido de que este tema permite dar un rostro diferente tanto dentro como fuera de la institución, ejemplo de ello es el proyecto “Universidad: construye país” que se está trabajando en Chile, país latinoamericano que promueve este tema en 13 universidades, con el propósito de propagar el concepto y la práctica en esta área.

Los cuatro ámbitos que plantea Vallaey et al. (2009) tienden a la mejora continua de la universidad con el propósito de aportar permanentemente a la evaluación, actuación y aprendizaje institucional, que se establece a partir de:

- **Ámbito organizacional:** es la actividad de la institución en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven.
- **Ámbito educativo:** la institución se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- **Ámbito del conocimiento:** la institución investiga, produce saber y lo transmite.
- **Ámbito social:** la institución forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Según Vallaeys et al. (2009), la responsabilidad social universitaria requiere considerar los impactos que la institución genera en su entorno; agrupados en cuatro ámbitos: organizacional, educativa, cognitiva y social, que deben desarrollarse de manera normativa en las instituciones de educación superior.

Para el autor el concepto de RSU “Es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitarios y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad” (Vallaeys, De la Cruz & Sasía, 2009, p.76)

A partir de estos parámetros, cada universidad puede plantear su propio esquema de responsabilidad social universitaria, que beneficie a su comunidad académica y estudiantil y que impacte en su entorno social. Es necesario aclarar que esta estrategia permite una autonomía responsable por parte de las instituciones y las modificaciones que se realicen deben de estar pensadas en el bienestar social de los participantes.

Por ello se debe trabajar en la RSU para plantear un escenario en donde la habilidad y efectividad de las universidades sea el puente de transformación y

enlace en la comunidad, que siga los objetivos de desarrollo sostenible con la intención de establecer una concientización de los problemas que aquejan a la sociedad.

### **Las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación y el entorno como institución socialmente responsable**

“La globalización ha dejado de ser una palabra elitista y colocarse en el imaginario colectivo para dar paso a un entendimiento del mundo como manifestación de un estado de cosas reales que se fundamenta en dos pilares básicos: las nuevas tecnologías y la hegemonía de la corriente neoliberal” (Chomsky, N. et al, 2002; p. 140) que se establece en México para dar paso a los diversos sectores como el público, el privado y el llamado tercer sector, a trabajar en colaboración para el beneficio de los grandes capitales, que no pueden estar exentos de asumir acciones de responsabilidad social.

Por ello la reflexión acerca de la RSU recién empieza a darse en el ámbito universitario, conscientes de que en los últimos tiempos la responsabilidad social se ha constituido en una dimensión ética que toda organización o institución debe tener como parte de su visión y su actividad diaria.

Las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación, toman un carácter importante en la reflexión y el compromiso social por cumplir con estas políticas, ya que si los cambios son vorágines y en ocasiones sin plataformas conscientes y analizadas, se requiere una visión de conformar aquellos programas educativos que movilicen las estructuras hacia la formación de ciudadanos con valores y con un sentido de responsabilidad.

Las Universidades Pedagógicas, en su carácter de transformación, requieren de estar vinculados a las necesidades de su población, ampliar la cobertura y emancipar un pensamiento libre, de cambio y crítica, subyacente al pensar de los diversos grupos sociales que conforman a la sociedad moderna.

Los actores educativos que conforman estos espacios de formación requieren desarrollar las bases que plantea Vallaey, en cuanto al desarrollo de

conocimiento, cuidado ambiental, gestión, investigación etc. y apegarse a la agenda 2030 que establece la ONU a través de una educación que garantiza la inclusión y equidad de calidad, que promueve oportunidades de aprendizajes permanentes.

La era actual plantea profesionales de la educación con un carácter global, en donde el interés por los planteamientos que refiere la Agenda 2030, sean parteaguas de cambios en los futuros profesionales que transforme la realidad actual y que establezca un cambio de habitus que para Bourdieu (1997) es esencial en los esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social.

En el 2015, la ONU plantea 17 objetivos trascendentales para el beneficio social de las personas: reducción de la pobreza; hambre cero; la salud y el bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsable; acciones por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones sólida y alianzas para lograr objetivos (Naciones Unidas, 2015) con la finalidad de que los países puedan enmarcar acciones para combatir estas situaciones que mantienen al mundo en declive.

Las Universidades Pedagógicas no deben estar exentas de estas problemáticas sociales que se establecen en la agenda 2030, al contrario, debería trabajar con su comunidad educativa estos objetivos que son elementales para un buen desarrollo social que trasciende más allá de las aulas.

La responsabilidad social que recae en las instituciones formadoras de docentes es doblemente grande, porque son las encargadas de preparar a los actores principales de un cambio social que se establecen en las aulas como formadores de nuevas generaciones que requieren de un sentido ético y social, para cambiar un mundo individualista, sin sentido colaborativo y egoísta de sus acciones sociales.

Las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Intervención Educativa, Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y los programas de posgrados de la Universidad Pedagógica de Durango, no están ajenos de los objetivos internacionales que instituye la ONU. Los programas curriculares que se imparte a la comunidad educativa de la institución se preocupan por un sentido innovador, de discusión social, y quehaceres pedagógicos, que ayuden al desarrollo social en temas tan importantes como: la inclusión, las comunidades vulnerables, zonas indígenas, el respeto al género, la diversidad y el cuidado del medio ambiente, etc., que son importantes para el bienestar social.

La universidad está consciente de las necesidades que aquejan a la sociedad y tanto académicos como estudiantes requieren plantear nuevos campos de conocimiento y realizar investigaciones que permitan fortalecer los cuadros científicos en el ámbito educativo, pero fundamentalmente preservar los derechos y valores universales, que transformen una realidad social que se encuentra en la opacidad del desarrollo económico de los grandes capitales.

Por ello, dentro de sus prioridades se encuentra la formación de investigadores quienes uniendo esfuerzos con aquellos académicos que se encuentran consolidados, coadyuven en la construcción de saberes para bien de la educación, desarrollen líneas de investigación que impacten en la comunidad, sin olvidar que como institución de educación superior requiere enfrentarse a las constantes discusiones para establecer plataformas firmes que consoliden el desarrollo económico, social y ambiental del individuo.

En donde docentes actúen dentro de una buena práctica, que el sentido de innovación y replicabilidad sean una constante, del ser asertivos con su comunidad y vincularse con el exterior para conseguir los objetivos establecidos como prioritarios para el desarrollo sustentable de una comunidad.

No es posible estar en el contínuum de formar profesionales carentes de un sentido de responsabilidad, es una nueva era, y por tanto requiere nuevos ciudadanos, que enfatizen y marque un rumbo diferente en su andar por el mundo que si bien es necesario mantener un equilibrio entre lo económico, social y

ambiental, no descuide la parte colaborativa del otro que marca una pauta para el porvenir de las futuras generaciones.

## **Conclusión**

Las Universidades Pedagógicas requieren reflexionar sobre un nuevo sentido social, atender las requisiciones de la educación moderna, para despertar en una realidad distinta que abra la puerta hacia un hábitat de cambio, que busque dar sentido a los problemas sociales que aquejan a la sociedad y pasar de ser una población estéril, a una población activa con responsabilidad social.

Para cumplir con este fin es necesario establecer vínculos con otras instituciones de índole humanista, que permitan unir esfuerzos para conformar cuadros de profesionales responsables, que prioricen lo social sobre lo económico y busquen ese trinomio perfecto entre ambiente, economía y sociedad.

La tarea no es fácil, es necesario trabajar en los 17 objetivos establecidos por la ONU; una responsabilidad amplia para las instituciones de educación superior que se encuentran desfasadas de una realidad líquida que se escapa de las manos por los frenéticos avances tecnológicos y sociales que se suscitan día a día.

Este panorama adverso que aqueja a las instituciones educativas, debe estar siempre presente en los investigadores, académicos, administrativo y estudiantes para buscar soluciones a los problemas actuales que aquejan a la comunidad. Fomentar una responsabilidad social universitaria es darles un papel importante a los actores que construyen la institución, para que tomen decisiones que beneficien de manera crítica, participativa y propositiva a todos.

## **Referencias**

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social: Una Nueva Generación de Políticas de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Bauman, S. (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: S. XXI
- Castillo, L. (2014) La pedagogía líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación? Universidad de Salamanca. revistas. usal.es. Buscado el 10 de octubre 2017.
- Chomsky N, Garcia-Albea J, Gómez J, Domenech A y Comas D. (2002). Los límites de la globalización. Ariel.
- Fullat, O. (2010). *Posmodernidad e incertidumbre*. CNN en español Carmen Aristegui, 4 de Noviembre.
- Organización de las Naciones Unidas (2017) *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo sostenible*. NoticiasONU. En:[http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=37697#.Wd\\_gMVvWzIU](http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=37697#.Wd_gMVvWzIU). Buscado el 9 de octubre 2017
- UNESCO. (5 de Julio de 2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Vallaes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos. México: Mc Graw Hill Interamericana.

## Habilidades del pensamiento. El significado del mundo en el aprendizaje de la lectoescritura.

**M. E. Nancy Elizabeth Harvin Romero**  
*Instituto Universitario Anglo Español*

### Resumen

Lenguaje y pensamiento, tal como lo afirma Vygotsky, son binomio indisoluble, y siendo ambos el medio por el cual el hombre logra la construcción del significado del mundo es necesario su constante desarrollo, de esta manera la adquisición de habilidades del pensamiento utilizando el diálogo y el razonamiento, además de motivar el aprendizaje de la lectoescritura, se constituyen como la base primordial para lograr un pensamiento crítico en los estudiantes de toda la educación desde la primera infancia.

**Palabras clave:** Lenguaje, lectoescritura y habilidades del pensamiento.

Es común, que al preguntar a los docentes de educación básica por qué creen que sus alumnos no tengan interés ni gusto por la lectura y tengan dificultad para producir textos, sus respuestas sean muy similares; y entre las más mencionadas se encuentren que a sus alumnos les falta motivación, que en casa no se les inculca el hábito de leer, que no tienen disciplina, que las redes sociales y las tecnologías han rebasado a los libros y que los niños se interesan más por video juegos que por un libro. Tal vez estas respuestas son familiares para muchos docentes, no sólo de educación básica, pero hay que ver un poco más allá, ¿qué sucede en el aula?, ¿qué están haciendo los docentes en su práctica para desarrollar en sus estudiantes las habilidades necesarias para minimizar las dificultades que tienen para leer y escribir?, ¿qué papel juega el nivel preescolar dentro de esta dinámica?.

En opinión de los expertos, el aprendizaje según Hernández-Pina (s/f,) hace referencia a la “interacción que existe entre el individuo y su medio ambiente, como a la internalización de los resultados de esta interacción, la cual consiste en la representación individual de uno mismo, del mundo, y la relación entre ambas”

(p. 69). De esta manera, se muestra que el lenguaje está claramente relacionado con la adquisición de muchos de los conocimientos.

El desarrollo del lenguaje es considerado como el proceso cognitivo y social por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse usando una lengua natural. Su desarrollo se extiende desde los primeros meses de vida hasta el inicio de la adolescencia, en la mayoría de seres humanos el proceso se da principalmente durante los primeros cinco años, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de las formas lingüísticas y de los contenidos (Solorzano, 2016).

Lenneberg (1982, como se citó en Solorzano, 2016) sostiene que durante los primeros años el aprendizaje del lenguaje tiende a ser con mayor velocidad logrando adquirirse elementos básicos y sus significados, y no es que hasta la adolescencia que se consolidan el uso, la inferencia pragmática y la capacidad para entender enunciados no literales.

En relación a la importancia de las experiencias de aprendizaje en el niño, Karmiloff y Smith (2005) mencionan que el papel que funge la educación es muy importante, debido a que en la vida cotidiana los niños experimentan aquellos elementos lingüísticos que son fundamentales para lograr desarrollar capacidades comunicativas que resultan vitales para la vida humana, puesto que son el vehículo de interacción social y la herramienta creativa para representar experiencias y sentimientos reales e hipotéticos. Por tanto, se asume que la creación de ambientes de aprendizaje en la escuela que motiven el uso del lenguaje de manera social en el niño, motivarán el desarrollo de habilidades necesarias para lograr la comprensión e interpretación del lenguaje, en cualquiera de su multiplicidad de formas.

La escuela soviética representada por Vygotsky y Luria, tiene como principios fundamentales el estudio de los procesos mentales del niño resultado de su intercomunicación con el medio ambiente, así como de la adquisición de experiencias comunes transmitidas por el habla. Dentro de esta escuela el papel de la palabra, tiene una función básica e importante en la formación de los procesos mentales, no sólo por expresar una correspondencia con un objeto del

mundo externo, sino porque ésta atrae, aísla y generaliza las señales percibidas y las relaciones con ciertas categorías, lo cual equivale a una sistematización de la experiencia directa (Hernández-Pina, s/f). En relación Luria y Yudovich (1973, como se citó en Hernández-Pina, s/f) mencionan que “la palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción” (p. 23). De esta manera la percepción, atención, memoria, imaginación, conocimiento y acción dejan de ser consideradas como propiedades mentales simples, eternas e innatas, volviéndose formas sociales de los procesos mentales del niño, que constituyen sistemas de funciones complejas que son resultado del desarrollo de la actividad en los procesos de intercambio social.

Siendo Vygotsky (1964), uno de los pioneros en afirmar que el habla forma un papel importante en la formación de los procesos mentales afirmó que, aunque el desarrollo ontogénico del pensamiento y el lenguaje tienen raíces diferentes, y hasta determinado momento, siguen caminos distintos e independientes, en un momento estas dos líneas se encuentran, y este momento es cuando el pensamiento se verbaliza y el habla se hace racional. Es decir, se habla lo que se piensa y se piensa lo que se habla, y al ser la escritura un tipo de lenguaje se podría decir, se escribe lo que se piensa y se piensa lo que se escribe, por tanto, para desarrollar la lectoescritura en el niño es necesario desarrollar previamente habilidades del pensamiento, es decir, aprender a pensar.

Dentro de los fundamentos de los fines de la educación del nuevo Modelo Educativo de Educación Integral, se afirma que cuando la educación se separa y deja de responder a las necesidades sociales de los estudiantes, estos no encuentran sentido en lo que aprenden, al no poder vincularlo con su realidad y contexto, pierden motivación e interés, lo cual se convierte en una de las principales causas internas de rezago y abandono escolar (Secretaría de Educación Pública, 2017). De manera que los docentes tienen que tener claro dos imperantes, primero que el lenguaje y pensamiento del alumno van de la mano y, que para poder motivarlos a desarrollar esas habilidades es necesario conocer sus

características, intereses, estilos de aprendizaje, etapas de desarrollo en la que se encuentran, ritmos de aprendizaje, el contexto en el cual se desenvuelven, etc.

Aunque por otra parte la inmediatez que hoy brindan el internet y los dispositivos inteligentes en el flujo informativo, presentes cada vez más en todos los contextos y grupos de edad; han transformado la construcción, transmisión y socialización del conocimiento, modificando las formas de pensar y relacionarse de las personas, por tanto, resulta necesario que la educación forme a un individuo que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, que maneje información de variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas (Secretaría de Educación Pública, 2017). Estas características a desarrollar en los estudiantes, llevan en conjunto partir de una base común para su logro, que en pocas palabras es aprender a pensar, es decir desarrollar habilidades del pensamiento.

Según la Real Academia de la Lengua, la palabra *habilidad* proviene del latín *habilitas, ātis*, “aptitud, idoneidad”, y se refiere a aquella capacidad o disposición para algo. Pensar, en su relación etimológica con logos que significa tanto *palabra* como *pensamiento*, conlleva al diálogo (De Piug & Sático, 2008), por otra parte la palabra *pensamiento*, volviendo a la Real Academia de la Lengua, la refiere como aquella potencia o facultad de pensar. Así pues, habilidad del pensamiento es equiparable a la capacidad de pensar o potenciar el pensar a través del diálogo, y por tanto, siendo una capacidad es posible desarrollarse a través de la práctica y a su vez poder evolucionarla.

Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), mencionan que el proceso de pensamiento incluye una amplia e complicada familia de actividades, dentro de la cual se destacan diversos tipos de pensamiento como el histórico, el poético, el práctico y el matemático. Así mismo afirman que el lenguaje y matemáticas han sido consideradas algunas veces como las *habilidades básicas*, ya que tienen la capacidad de abrir la puerta a otras habilidades cognitivas y reforzarlas, sin

embargo los autores consideran que éstas son sólo dos expresiones del proceso cognitivo, puesto que sus resultados no pueden ser mejores que las habilidades del pensamiento subyacentes y desde una visión educativa la mejora de las habilidades del pensamiento tienen una importancia relevante y fundamental.

Para De Piug y Sático (2008) la expresión *habilidades de pensamiento* reúne un “gran conjunto de destrezas, procedimientos y pautas de comportamiento desde las más específicas a las más generales” (p. 34); en este gran conjunto se destacan desde la percepción de semejanzas y diferencias hasta el perfeccionamiento del razonamiento lógico; desde la capacidad de resolver problemas hasta la capacidad de evaluar entre otras.

En relación al desarrollo educativo subsiguiente al nivel básico, las autoras afirman que tanto escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades básicas, pues sin ellas no se puede entrar en las disciplinas académicas complejas posteriores. Sin embargo, estas habilidades básicas son a su vez organizaciones de habilidades muy diferentes entre sí, y comportan muchos actos mentales. Así pues, dentro del sentido escolar las autoras consideran que *razonar* no es ninguna habilidad básica, sino una “habilidad fundamental para las habilidades básicas, y es gracias al razonamiento que se pueden unificar y ordenar los componentes cognitivos que se dan en los actos de leer, escribir, escuchar y hablar” (De Piug & Sático, 2008, p. 34).

Para Lipman et al. (1992), existe una unión en relación a los niños que tienen problemas de lectura, tendrán probablemente dificultad de pensar, siendo su tesis que “la lectura y el pensamiento son interdependientes” (p. 69), donde una se ayuda de la otra y por consecuencia el ayudar a los niños a pensar puede lograr ayudarles a leer; una razón por la que los niños no saben leer mejor de lo que lo hacen es porque no se les ha enseñado a *razonar*.

Para los autores mencionados anteriormente lo que motiva a que un niño lea es conseguir significados, así los niños que no pueden descubrir el significado de lo que leen, simplemente dejan de leer y el sentido que buscan es aquel que puede ser adecuado para su vida y pueda iluminarla. Así pues, si los niños tienen

que desarrollar un interés duradero por la lectura debe ser significativamente adecuado a sus propios intereses y preocupaciones, de manera que “lo que cuenta no es sólo aprender a ver las palabras y pronunciarlas, sino aprender a captar significados de las palabras, frases, oraciones en los contextos en que aparecen” (p. 70).

De Piug y Sático (2008) hacen una propuesta para trabajar habilidades del pensamiento en Educación Infantil basada en el pensamiento de Lipman para desarrollar en los niños tres tipos fundamentales de pensamiento: el crítico, creativo y cuidadoso, con el fin de favorecer un pensamiento de orden superior llamado pensamiento complejo. En dicha propuesta hacen una selección de algunas habilidades de cuatro familias: investigación, conceptualización, razonamiento y traducción o formulación y usando un criterio de génesis las ordenan como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.  
*Habilidades del pensamiento en educación infantil, su utilidad y relevancia.*

RAZONAMIENTO	INVESTIGACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	FORMULACIÓN
Conectar y relacionar	Encontrar vestigios y descubrir	Abstracción Relación Lenguaje-pensamiento	Interpretación y traducción
Elaboración de información	Recogida de información	Organización de información	Preservar el significado
Relevante en conocimientos formales	Relevante en conocimientos experimentales	Relevante en todo conocimiento	Relevante en áreas de lenguaje

Fuente: De Piug & Sático (2008).

Habilidades de investigación: son las que informan sobre el mundo. Entre ellas se encuentran: formular hipótesis, reconocer evidencias, observar, formular cuestiones, describir narrar descubrir alternativas, verificar, predecir, hacer estimaciones y medir, buscar alternativas, seleccionar posibilidades, hacer consideraciones pertinentes, y generar nuevas ideas y soluciones.

Habilidades de conceptualización: son las que se usan cuando se interiorizan conocimientos y se les ponemos nombre. Entre estas se encuentran: ejemplificar y contra-ejemplificar, relacionar, hacer conexiones, hacer distinciones, establecer diferencias, formular cuestiones, formular conceptos precisos, clasificar,

clarificar, definir, seriar, reconocer palabras vagas y ambiguas, y tolerar o evitar ambigüedades.

Habilidades de razonamiento: son necesarias para ordenar y ampliar el conocimiento a partir de sus implicaciones. Algunos ejemplos son: justificar hipótesis, hacer inferencias (inductivas, deductivas, analógicas, no verbales. etc.), aplicar reglas, generalizar, universalizar, buscar y dar razones, argumentar, reconocer consistencias y contradicciones, reconocer consideraciones pertinentes, establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios, identificar y usar criterios, reconocer supuestos, etc.

Habilidades de traducción: son necesarias para explicitar, aplicar o formular el resultado del conocimiento. Algunas de ellas son: reformular, transformar, explicitar, relacionar, conectar, improvisar, considerar diferentes perspectivas, tener en cuenta el contexto, pasar del lenguaje oral al escrito y viceversa, del dibujo al lenguaje oral, del ritmo al baile, etc.

Para finalizar, se puede reconocer que el papel del docente es relevante en el desarrollo de habilidades del pensamiento de sus alumnos. Será primordial que el docente logre crear un ambiente de aprendizaje que parta e involucre los intereses, características y necesidades de los niños de acuerdo a su edad y contexto en el que se desenvuelven, es decir, que la educación que imparta sea flexible a cada contexto social, cultural y lingüístico, tal como lo marca el nuevo Modelo Educativo para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017) sin dejar de lado el papel preponderante que tiene el juego en el aprendizaje y desarrollo de los infantes, de manera que las actividades que involucre en el desarrollo de su clase sean de disfrute para sus pupilos, donde pueda interactuar con sus pares, para que juntos logren construir significados del mundo que les rodea a través del diálogo el cual, de la mano del docente los lleve hasta el razonamiento.

A manera de conclusión, es importante recordar que dentro del Modelo Educativo 2018 el enfoque pedagógico dentro del campo de formación de lenguaje y comunicación busca orientar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones

complementarias o rutas de enseñanza que confluyen en la noción de práctica social que se traduce en pocas palabras en hacer del lenguaje oral y escrito comunicativo y funcional, estas rutas son: La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiados siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos y el análisis o la reflexión sobre la producción lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2017). Implicando así la adquisición y uso de habilidades del pensamiento.

Por otro lado, es necesario recordar que todos los docentes estamos formando nuevas generaciones de futuros profesionales, los cuales están destinados a enfrentar un futuro con problemas que hoy en nuestro tiempo es imposible prever, de manera que es imperante procurar que todos nuestros estudiantes, aún los más pequeños, además de aprender a leer y escribir, logren desarrollar un pensamiento crítico que les permita razonar y hacer análisis de todo aquello que acontece en el mundo que les rodea, y de esta manera puedan encontrar o poder crear con los otros, nuevas respuestas a nuevos retos, permitiéndoles desde el ahora desarrollar herramientas del pensamiento durante toda su educación para poder en un futuro enfrentar y solucionar desarrollando alternativas que les permita transformar su entorno y ser exitosos al vivir con los otros usando de manera eficiente las capacidades que cada uno de ellos posea.

## Referencias

- De Piug, I., & Sático, A. (2008). *Jugar a Pensar. Recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5) años*. Puebla, Puebla, México: Euro Octaedro. Obtenido de [http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/jugar\\_a\\_pensar.pdf](http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/jugar_a_pensar.pdf)
- Hernández-Pina, F. (s/f). *Digitum. Biblioteca Universitaria. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia*. Obtenido de [www.digitum.um.es](http://www.digitum.um.es): <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid, España: Morata.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones De la Torre. Obtenido de <https://aproximandonosalaetica.files.wordpress.com/2016/10/lipman-matthew-la-filosofia-en-el-aula.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (Octubre de 2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Obtenido de [www.aprendizajesclave.sep.gob.mx](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx): <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Solorzano, R. (2016). *Repositorio Institucional PIRHUA*. Obtenido de [www.pirhua.udep.edu.pe](http://www.pirhua.udep.edu.pe): [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2567/EDUC\\_043.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2567/EDUC_043.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro. Obtenido de [abacoenred.com/wp-content/uploads/.../Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf](http://abacoenred.com/wp-content/uploads/.../Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf)

### La Incorporación de los cuerpos académicos una experiencia en el camino.

**Edna Citlalli Alatorre González**  
**Rosa Yadira Saavedra Torres**  
**Ricardo Tremillo Alvarado**

*Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”*

#### **Resumen**

En el presente trabajo se hace un recuento y descripción de la experiencia vivida por los integrantes del Cuerpo académico (CA) “Investigar, aprender e innovar” para conformarse como cuerpo académico, lograr su registro en el Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP) y desarrollar las acciones propias de un equipo de trabajo colaborativo, identificando alcances, limitantes y tareas pendientes por realizar.

**Palabras clave:** Cuerpos académicos, escuela normal, Programa de Desarrollo del Profesorado.

#### **Introducción**

En los últimos diez años la educación normal ha entrado en una fase de transformación al ser reconocida como parte de las Instituciones de Educación Superior del país. Este paso ha traído consigo la adopción de políticas educativas nacionales, promoviendo la participación en el Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP, antes PROMEP) entre los formadores de docentes. Particularmente, esta participación pretende reconocer la labor del profesorado como una actividad compleja y en la que además de la docencia concurren otras actividades como la investigación, la difusión, la tutoría y la gestión, por lo que se busca favorecerla con acciones y recursos diversos.

El Programa del Desarrollo del Profesorado (PRODEP) tiene como sustento actual las reglas de operación anuales emitidas por la Secretaría de Educación y publicadas en el Diario Oficial de la Federación de fecha 28 de diciembre de 2016 en el que se establece el Acuerdo número 21/12/16 para el ejercicio fiscal 2017; en dicho documento, los cuerpos académicos son definidos como:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos (PE) (...) La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país (s/p).

En ese mismo sentido, en el citado documento se señala que:

...los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos(...), son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las IES (s/p).

Para ingresar y permanecer en PRODEP, los cuerpos académicos deben constituirse con un mínimo de tres integrantes (profesores de tiempo completo) y pasar por tres fases, siendo la primera la llamada Cuerpo Académico en Formación (CAEF), en el caso de las escuelas normales se deben de cumplir algunos requisitos entre los que se encuentran la generación de líneas de investigación aplicada a educación, uno de sus miembros tiene reconocimiento al perfil deseable y por lo menos uno de sus integrantes cuenta con posgrado.

### **El desarrollo de PRODEP y CA en la escuela normal**

Desde el año 2008, las instituciones formadoras de docentes en el estado de Durango han atendido las políticas educativas que atañen a la educación superior, así como de los programas establecidos para su cumplimiento, por lo anterior, en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, (ENRJGA), ha desarrollado una serie de acciones a partir de la normatividad del ahora conocido PFCE (antes

PROMIN Y PROFOCIE) y con sustento en el PACTEN (antes PEFEN y PROFEN), lo que se ha traducido en beneficios para quienes pertenecen o desean pertenecer a los cuerpos académicos y ser reconocidos con el perfil deseable; algunas de las más relevantes tienen que ver con la habilitación académica para estudios de posgrado, apoyo en gastos de obtención del grado correspondiente, apoyo para la producción, apoyo para la difusión de trabajos y asistencia a eventos académicos y apoyo para la formación en investigación. Dichas acciones han sido traducidas en los siguientes resultados ante PRODEP como se muestra la Tabla 1.

Tabla 1  
*Características de Cuerpos Académico del Programa de Desarrollo Profesional 2017.*

No.	Nombre del CA	Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento	Integrantes	Con perfil deseable	Año de registro
1	Formación Docente.	Políticas y programas de apoyo y atención diferenciada a estudiantes -Trayectorias estudiantiles en la ENRJGA.	3	2	2009
2	Investigar, Aprender e Innovar.	Formación inicial y profesionalización docente - Formación de formadores.	5	2	2015
3	Formación Profesional Docente.	De la formación inicial a la profesionalización permanente: el ámbito de la práctica docente. -De la observación al análisis e innovación de la práctica docente -De la reflexión en la práctica al pensamiento teórico -De la elección de la carrera a la formación de la identidad profesional.	3	3	2016
4	La Tutoría en la Formación Inicial Docente (en proceso de reconocimiento).	La tutoría para fortalecer los procesos en la formación inicial docente -La tutoría en el seguimiento de la formación docente a través de la práctica educativa. -La formación de tutores	4	3	2017
5	Gestión y Política Educativa (en proceso de reconocimiento).	Procesos de fortalecimiento en la educación de las escuelas normales.	3	3	2017

Fuente: Programa de Desarrollo Profesional (2017).

### **La integración del cuerpo académico y las experiencias en el camino**

En nuestro caso, quienes integramos el CA “Investigar, Aprender e Innovar” comenzamos, a mediados del año 2014, con pláticas informales y reuniones aprovechando cuestiones afines como la amistad, empatía, formar parte de las

mismas academias, ser parte del grupo de tutores, así como tener metas a corto plazo semejantes, entre otras. Por lo cual decidimos revisar las reglas de operación de PRODEP para CA, a partir de la experiencia de una de las integrantes, pues fue la primera representante institucional ante el programa (RIP) además contaba con el reconocimiento a Perfil Deseable, así como la experiencia de haber integrado el primer CA de la institución; entonces, se revisó que cumpliéramos con los requisitos establecidos, abonando cada uno a su propio currículum ante la instancia correspondiente.

Posteriormente, para noviembre de 2014, asistimos a una reunión – curso en la ciudad de Durango, convocada por nuestra Escuela Normal y el CA registrado, en la cual se inició con el análisis de las características de los CA haciendo énfasis en las escuelas normales, así como sus reglas de operación; posteriormente, al interior de los equipos (CA) se analizaron las particularidades de los integrantes, así como sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. A partir de esto, se realizaron las posibles metas y acciones a realizar al interior del CA en formación, pero sin registro; en ese momento nosotros habíamos tomado la determinación de buscarlo y continuar trabajando juntos considerando que tenemos ciertas características para investigar sobre lo que hacemos y nos gusta, logrando aprender y reaprender sobre la docencia en su más amplia definición, en búsqueda no solo de conocimiento sino también de la innovación en nuestro campo de trabajo, por lo cual decidimos llamar a este grupo “Investigar, Aprender e Innovar”.

En los siguientes meses, nos reunimos con frecuencia, tratando de darle forma a las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), tanto individuales como colectivas; buscamos la participación en distintos eventos mediante la elaboración de ponencias en colaborativo, pero sobretodo nos mentalizamos que estábamos comenzando una nueva aventura, misma que habría que cultivarse a través de la comunicación, el trabajo diario al interior del equipo, fortalecerse con las gestiones propias de la institución pero además e integrarse a otras comisiones que necesitaban compromiso, tiempo y dedicación de cada integrante.

Finalmente y después de un tiempo, el día había llegado, la convocatoria estaba en puerta y la decisión tomada; así que nos reunimos para reflexionarla, analizarla y tomar las riendas; posteriormente, cada uno en sus espacios logró culminar de alimentar la plataforma con su documentación, mientras tanto, la representante, con la asesoría de la RIP, organizó y dio forma al expediente colectivo y al final solicitó la incorporación de un nuevo CA en la institución.

En el mes de noviembre de 2015, logramos el registro como CAF2-ENRJGA al pretender constituirnos como un espacio de reflexión colectiva, actualización continua, de producción permanente para incidir, mediante el desarrollo de las LGAC que cultiva, en la formación y profesionalización de los estudiantes y académicos de la escuela normal; siendo este nuestro principal propósito. En este contexto, se desea cumplir con ciertos propósitos específicos que a continuación se enuncian:

- Dar ser seguimiento a los procesos de obtención de grado y profesionalización de los integrantes del CA.
- Socializar las producciones académicas derivadas de las LGAC a través de eventos académicos regionales, estatales o nacionales.
- Diseñar, desarrollar y publicar los resultados del proyecto de investigación relacionado con las LGAC.
- Lograr la obtención y permanencia del perfil PRODEP mediante la participación activa en actividades de tutoría, docencia, gestión, investigación y difusión.
- Establecer la vinculación con otras IES mediante la incorporación a la Red de colaboración e intercambio académico del CA “Investigar, aprender e innovar” y el “Calidad Docente” de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo” de Santa María del Oro, Durango.

Los propósitos planteados con anterioridad han sido la guía principal de las actividades a emprender, considerando las LGAC que desarrolla el cuerpo académico actualmente, entre ellas la denominada “*Formación de formadores*” pretende impactar en los procesos formativos de los formadores de docentes para que a su vez se incida en la formación inicial de los profesores de educación

básica al desarrollar y fortalecer las competencias señaladas como parte del perfil de egreso. Para ello, la investigación en el ámbito educativo, la sistematización de las experiencias de los formadores de docentes, y la elaboración y documentación de propuestas innovadoras constituyen las producciones emanadas de esta línea de trabajo a desarrollar por los integrantes del cuerpo académico.

La segunda LGAC llamada “*Formación inicial y profesionalización docente*” parte de un escenario educativo actual que requisita de nuevas orientaciones que ayuden al futuro docente de educación básica a analizar y comprender los problemas educativos, para así, proponer transformaciones que ayuden a la mejora permanente; ya que el trabajo docente debe partir de un acercamiento real e inmediato desde la formación inicial docente hacia el contexto educativo existente. Considerando que una tarea básica de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes es dotar a sus estudiantes y los docentes en servicio de una serie de competencias genéricas y profesionales sólidas en los espacios psicopedagógico, cultural, contextual y personal, que les habiliten para asumir el quehacer educativo en toda su complejidad, de manera reflexiva, con el firme propósito de transformarse continua y permanentemente; utilizando a la innovación como tarea pedagógica del maestro, como parte fundamental de la preparación de los estudiantes de la educación básica.

En este sentido, la profesionalización docente inicia en la escuela normal y continúa en los espacios laborales de manera permanente. Ya que, por su complejidad el concepto de profesionalización, se caracteriza de manera integral como un proceso de aprendizaje y perfeccionamiento del desempeño pedagógico, para la adquisición y fortalecimiento de competencias, con el fin de transformar las prácticas educativas y didácticas a efecto de mejorar los indicadores educativos en términos de aprendizajes y logro académico.

Bajo este panorama, se pretende realizar un seguimiento a los procesos de formación inicial de los estudiantes desde su etapa inicial en nuestra institución, así como de los procesos formativos de quienes ya se encuentran en servicio, dando prioridad a quienes cursan estudios de posgrado en esta escuela normal, como parte fundamental de la profesionalización docente. De manera que

logremos vincular distintos ámbitos en los que nos encontramos inmersos, incluidos la docencia, investigación, tutoría, asesoría, gestión y por supuesto la difusión de éstos en diversos eventos académicos; con el fin de, por un lado desarrollar y cultivar las LGAC, y por el otro obtener el *Perfil Deseable* PRODEP, con lo cual se logrará impactar directamente en el desarrollo académico e institucional de nuestra escuela.

Por tanto, el desarrollo individual de las LGAC, son el marco fundamental para el trabajo colaborativo con otros cuerpos académicos. Esta parte esencial, consiste en la ruptura de los esquemas que han sido capturados en la docencia tradicionalmente. Los CA tienen, ahora, la necesidad de intercambiar, compartir, comparar ideas y recursos para consolidar una crítica constructiva sobre su quehacer cotidiano. De manera que, el núcleo del trabajo colaborativo consiste en una interdependencia positiva que tiene, como elemento indispensable, una meta común: trabajar con otros para aprender juntos. En la Tabla 2 se muestra quiénes somos.

Tabla 2  
*Perfil docente de quienes forman el cuerpo académico “Investigar, Aprender e Innovar”.*

NOMBRE	GRADO MÁXIMO	NIVEL DE ESTUDIOS	EN COLECTIVO	INDIVIDUAL	PERFIL DESEABLE PRODEP
Edna Citlalli Alatorre González	Maestría	Doctorado Concluido	1. Formación de formadores. 2. Formación inicial y profesionalización docente	Formación integral en la profesionalización docente	SI
Manuel de la Rosa Puentes				Formación inicial y profesionalización docente	NO
Ma. Eufrocina Olivas Celis	Doctorado	Plan de estudios y tutoría en la formación docente		NO	
Rosa Yadira Saavedra Torres	Maestría	Doctorado en desarrollo		Trayectorias estudiantiles	SI
Ricardo Tremillo Alvarado	Maestría			Trayectos formativos de la malla curricular	NO

Fuente: Elaboración propia.

### **Alcances y limitantes del trabajo realizado**

Desde el año 2015 y 2016, a través de pláticas con los directivos y la representante institucional de CA, se han logrado incluido cuatro horas a la

semana dentro de nuestra carga horaria, tratando de coincidir entre CA, aunque no siempre ha sido posible; dichas horas son dedicadas a compartir ideas, analizar los avances, dificultades y posibilidades de mejorar para seguir trabajando, también a analizar las problemáticas que aquejan a nuestra institución seleccionando aquellas en las que es posible insertarnos para promover un cambio.

En noviembre de 2016, se incluyó a un nuevo miembro al CA, registrado ya ante PRODEP, se han comenzado los trabajos en coordinación con los demás integrantes; no obstante, existió una limitante para su integración total, ya que durante 2017 y hasta agosto de 2018 poseía cargo directivo en la institución.

Hemos asistido a dos reuniones con la “Red Nacional de Formación Docente” con el fin de incorporarnos y comenzar a trabajar en colaborativo. Mientras que en marzo y abril de 2018 participamos en dos reuniones de acercamiento a los CA’s de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita de Monterrey Nuevo León, con quienes existe un convenio de colaboración y han comenzado los trabajos de investigación y para el mes de Junio de este año asistimos a la primera reunión de CA’s entre las instituciones: “Profesor Carlos A Carrillo”, Benemérita Escuela Normal de Coahuila, Escuela Normal de Torreón y Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, con el fin de realizar trabajo en conjunto.

En cuestión de productividad académica hemos participado desde 2014 en eventos locales; a partir de 2015 en algunos regionales y nacionales presentando ponencias individuales y en colaborativo como producto de la experiencia, así también algunas como resultados de investigaciones, mismas que han sido publicadas como memorias del evento o libros. No obstante, es necesario el compromiso por seguir produciendo y difundiendo a partir de lo que hacemos cotidianamente, estableciendo un cronograma de reuniones, acciones y colaboraciones.

Entre 2017 y 2018 elaboramos una contribución al libro “*Los retos del normalismo ante los desafíos actuales*” editado por la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo y la ANDIAC, donde se da a conocer la experiencia al interior de

la academia de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria sobre la implementación de un proyecto de interrelación de sus cursos con productos evaluativos afines. En septiembre de 2018, asistimos a una pasantía e intercambio académico con el Ministerio de Educación de Cuba, con quienes se visualizaron posibles colaboraciones en un futuro próximo, mismas que impactarán en la formación profesional del formador de docentes, así como en la formación inicial de los alumnos de la ENRJGA.

Sin embargo, existen otras actividades institucionales en las que los integrantes de nuestro CA se encuentran inmersos, y que son parte del diario vivir como la docencia, la tutoría – asesoría, gestión, investigación, difusión y diversas comisiones provisionales propias de la singularidad de nuestra escuela. También participamos en actividades de formación y actualización para el desarrollo de las funciones: cursos y diplomados. Además que dos de nuestros integrantes tuvieron responsabilidades directivas y sindicales; otros dos gozaron de año sabático; estas situaciones y actividades han mermado el tiempo dedicado a las actividades propias de la investigación, del análisis y trabajo colaborativo, siendo éstas algunas de las prioridades que se deben tener en los CA; aunado a ello las situaciones particulares de cada integrante, como lo es la familia, y otras actividades que de alguna u otra forma interfieren en las acciones a emprender.

Pese a que se ha trabajado a paso lento, aún se conserva el entusiasmo por continuar en el CA, lo que se manifiesta a través de las acciones emprendidas en últimas fechas.

### **Reflexiones y retos**

En tres años de participación en el PRODEP hemos logrado parte de nuestras metas pero aún nos falta mucho camino por recorrer, una situación recomendable para trabajar y acrecentar las LGAC, tanto para el trabajo colaborativo como las acciones en beneficio de la institución, son el poder empatar aquellas actividades que la institución demanda a través de sus directivos, como las reuniones de academia, las actividades de fortalecimiento a las competencias de sus docentes, aquellas de intercambio entre docentes y alumnos, así como las de docencia y

tutoría para que, mediante la investigación, producir conocimiento desde lo que hacemos en el diario vivir, utilizándole como principal materia prima y por supuesto motivando el análisis y publicación de sus resultados en diversas fuentes y espacios.

Así mismo, también el identificar algunas áreas de oportunidad a partir de la visualización de necesidades y problemáticas de la institución normalista con el fin de analizar sus causas y consecuencias, incidir a través de la investigación-acción, promoviendo mejoras y transformaciones viables y factibles que denoten un impacto en las distintas áreas de la misma.

Para lograr las metas trazadas por el CA, es indispensable analizar qué hemos hecho, qué nos falta por hacer y cómo podemos lograrlo, de tal manera que tracemos rutas prácticas, accesibles y adaptables al contexto actual del equipo de trabajo, mismas que habremos de seguir de acuerdo a las acciones planteadas, a los tiempos determinados, así como también a los espacios y pocos recursos existentes. Teniendo como bandera de acción, la obtención de conocimientos con responsabilidad y compromiso, mediante el trabajo colaborativo empático y armonioso. Falta camino por recorrer, pero en nuestras manos está el realizarlo para transformarnos profesional y personalmente.

## Referencias

Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 2010. *Acuerdo número 568 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Disponible en [http://diariooficial.gob.mx/nota\\_to\\_doc.php?codnota=5173493](http://diariooficial.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5173493)

Diario Oficial de la Federación, 28 de diciembre de 2016. *Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2017 (PRODEP)*. Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5467922&fecha=28/12/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467922&fecha=28/12/2016)

SES (2017). *Programa Para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Obtenido de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>



# El constructivismo en la enseñanza de las matemáticas y su relación con el aprovechamiento escolar.

**Miguel Rojas Márquez**

*Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español*

## Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas es un tema de discusión vigente en el sistema educativo nacional, dados los pobres resultados alcanzados en las pruebas estandarizadas como PISA. Aquí se hace un análisis, teniendo como fundamento la revisión documental, de las causas que están ocasionando tal circunstancia; a partir de valorar lo realizado por la SEP en los últimos años, de los resultados obtenidos en distintas investigaciones que involucran al constructivismo como metodología para facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento escolar en esta disciplina y del papel que están desempeñando los docentes como protagonistas de la labor educativa. El resultado apunta hacia el maestro como la causa principal del problema el cual está influido por circunstancias específicas propias del Sistema Educativo.

**Palabras clave:** Constructivismo, aprovechamiento escolar, concepciones docentes.

## Introducción

El rendimiento escolar de los estudiantes en matemáticas ha sido un tema muy trabajado a nivel internacional, pues los resultados arrojados por las evaluaciones estandarizadas como PISA indican que en muchos países los niveles de logro están muy por debajo de lo esperado, lo cual representa un problema para los respectivos sistemas educativos. En el caso particular de México las evidencias indican, según la evaluación 2015, que 57 de cada 100 estudiantes, de 15 años, tienen dificultades para emplear las matemáticas como herramienta en su educación media y superior y para desempeñarse en la vida cotidiana. Pues “México agrupa sólo a 4% de sus estudiantes en los niveles altos (4 al 6), a 40% en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y a 57% en los niveles inferiores (nivel 1 y Debajo del nivel 1)” (INEE, 2016, p. 69). Y de acuerdo con las propias definiciones del INEE (2016) el nivel de desempeño dos de la evaluación PISA “...representa el mínimo necesario para que un joven pueda seguir estudiando en niveles educativos superiores, o pueda insertarse con éxito en el mercado laboral “(p. 23). Esto sin duda es un indicativo eminente del fracaso del Sistema Educativo

Nacional en torno al dominio de las matemáticas, el cual es compartido con la mayoría de los países latinoamericanos y otros más que obtienen resultados similares o aun menores.

¿A qué se debe tal circunstancia? ¿Cuáles son las didácticas sugeridas para la enseñanza de las matemáticas? ¿Los enfoques y metodologías impulsados, en el país, son los apropiados? ¿Los docentes utilizan las metodologías de enseñanza recomendados? ¿Los docentes poseen las competencias necesarias para favorecer los aprendizajes de esta disciplina?

En el presente se hace un análisis de la situación que priva, en México, con relación a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, teniendo como referente, la propuesta formativa del sistema educativo nacional a nivel primaria y las investigaciones realizadas a nivel local y global, a fin de dar respuesta a los planteamientos anteriores, emergidos de la problemática al inicio descrita.

### **El constructivismo, propuesta para la enseñanza de las matemáticas**

El mundo es consciente del valor de la educación, para producir desarrollo y una mejor calidad de vida de sus habitantes y, de la problemática que existe con referencia a la calidad del servicio que se imparte y sus consecuencias. Es por eso que, en la actualidad, en muchos países del orbe se han emprendido una serie de Reformas Educativas con el objetivo mejorar su calidad y de responder a las demandas de la sociedad, de los sistemas productivos y las necesidades del desarrollo, propias de la era tecnológica y global.

En México a partir de 1992 como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se pone en marcha una reforma educativa que, en educación primaria, promueve en el plan y programas de estudio 1993 una enseñanza de las matemáticas sustentada en un enfoque constructivista y en la comprensión. Al proponer como base para el aprendizaje y la construcción de conocimientos el dialogo, la interacción y confrontación de puntos de vista. Igualmente sugiere al maestro que propicie actividades en las que los estudiantes "...utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, comparen sus resultados y sus formas de

solución para hacerlas evolucionar hacia los procedimientos y las conceptualizaciones propias de las matemáticas” (SEP, 1993, p. 51).

A partir de esa fecha y hasta el momento el sistema educativo mexicano ha impulsado este tipo de enfoque para la enseñanza de las matemáticas, es decir sustentado en el planteamiento de problemas que favorezcan la comprensión y el significado de lo que representan los contenidos matemáticos a partir del empleo de material concreto, de las estrategias propias y del intercambio con los demás. Sin embargo, en la práctica, de más de 20 años, este modelo de enseñanza, indica que ha fracasado según los resultados ya expuestos.

Teóricamente el constructivismo con todos los aportes recibidos de teóricos como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner entre otros, representa la mejor manera de lograr un mayor rendimiento escolar, pues favorece la comprensión de los temas, el aprendizaje significativo y sobre todo el protagonismo del alumno en la construcción de sus conocimientos. Pero ¿Entonces qué ha ocurrido? ¿A qué se debe semejante situación de tan bajo rendimiento en matemáticas?

### **Pertinencia del constructivismo para la enseñanza de las matemáticas**

Las investigaciones de la realidad escolar con relación al empleo del constructivismo y sus efectos en el aprendizaje y el aprovechamiento escolar darán por resultado la postura que se ha de asumir con respecto a la pertinencia de la generalización de las estrategias constructivistas para la enseñanza de las matemáticas.

Según González Villalobos, Luna y Umaña Dueñas (2011) en su investigación, “Estudio de la aplicación de la metodología constructivista y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado del centro escolar católico hermanos Godofredo y Antonio de Graz y en el complejo educativo montes de san Bartolo IV del municipio de Soyapango del año escolar 2010”, realizada en El Salvador con un grupo de 55 alumnos de segundo grado de educación básica desde un enfoque cuantitativo fue posible comprobar que:

Se obtienen mejores resultados en las clases cuando el maestro desarrolla actividades que se toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

Que los recursos didácticos utilizados en la metodología constructivista, inciden en el rendimiento académico de los alumnos de segundo grado.

La aplicación de la metodología constructivista genera o ayuda a desarrollar mayor comprensión y dominio de los contenidos en el análisis matemático (p. 84).

Por su parte Pons, González-Herrero y Serrano (2008) en su indagación “Estudio Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un estudio intracontenido” bajo el paradigma cuantitativo, realizada en Murcia, España con 102 alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria concluyeron que con “...la utilización de una metodología cooperativa posibilita una mejora sustantiva del rendimiento académico en matemáticas, cuando se comparan sus resultados con las situaciones de aprendizaje tradicional”(p. 259). Esto con base en los hallazgos de los pretest y postest en donde se han producido diferencias significativas, en rendimiento, entre los grupos experimentales y el grupo control (siempre a favor de los experimentales).

Resulta interesante notar como puede comprobarse que el constructivismo en el que se incluye al trabajo colaborativo contribuye en la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes, así los corroboran González Villalobos et al. y Pons et al. en sus respectivos estudios.

Sin embargo la investigación “la innovación en la enseñanza de las matemáticas en primaria: el modelo de matemáticas constructivas” realizada por Silva Laya, Saldaña, Chicharro, Santillán, y Vázquez, en el año 2008, en 10 escuelas particulares de la ciudad de México a partir de un método mixto (cualitativo y cuantitativo); para valorar el nivel de logro educativo en el área de matemáticas que alcanzan los alumnos de sexto grado de primaria cuyas escuelas aplican el “Modelo de Matemáticas Constructivas (MMC)”. Arroja lo siguiente:

a.- El uso del modelo de matemáticas constructivas sí tiene un impacto significativo en la motivación, el autoconcepto, y la autoeficacia de los alumnos; esto funciona como motor positivo mejorando la disposición de los niños a aprender y ayudándolos a realizar aprendizajes más significativos.

b.- Por otra parte, los alumnos que trabajaron con el MMC alcanzaron mejores resultados en la prueba aplicada, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas con respecto a los estudiantes del grupo control.

(Silva Laya et al., 2008, p. 102)

Obsérvese que este último resultado encontrado por Silva Laya et al. (2008) contradice a González Villalobos et al. y Pons et al. en el sentido del impacto académico del trabajo, a partir del trabajo con enfoque constructivista, pues mientras los últimos encuentran que mejora el aprovechamiento escolar, Silva detecta que las diferencias no son significativas entre el grupo experimental y el de control, por lo que queda la duda de la efectividad del constructivismo para el mejor aprovechamiento escolar, por esta simple contradicción. Que demuestra la inconsistencia de la teoría inicialmente construida.

En ese mismo orden de ideas Araya Ramírez (2014) averigua el impactan en las habilidades del pensamiento; observación, inducción, razonamiento hipotético-deductivo y la abstracción; que desarrollan los alumnos a partir de la implementación de un plan institucional didáctico inteligente en matemática, con un enfoque constructivista en escolares de quinto grado en Costa Rica. Los resultados obtenidos de los grupos experimental y de control indican que:

El plan permitió potenciar las habilidades del pensamiento en el grupo experimental, la habilidad de pensamiento de la observación, se pasó de un 42% que logró resolver correctamente los ejercicios en el pretest, a un 97%; la inducción avanzó de 42% al 90%; en el razonamiento hipotético-deductivo, de un 39% a un 77%, y finalmente, la habilidad de abstracción mejoró de forma significativa, de un 26% a un 84% (Araya Ramírez, 2014, pp. 17-18).

Aquí, con estos resultados, se le agrega un aporte adicional al constructivismo, por parte de Araya Ramírez y Silva Laya et al., con respecto al desarrollo de habilidades intelectuales y para el aprendizaje, lo cual en sí representa un logro de dimensiones importantes pues el trabajo mental es base para la asimilación, la acomodación y la modificación de las estructuras internas del sujeto haciendo así que sus aprendizajes se conviertan en significativos y duraderos.

En resumen los hallazgos realizados en las cuatro investigaciones anteriores nos dan elementos suficientes para afirmar que:

El constructivismo contiene la metodología apropiada para facilitar el aprendizaje de las matemáticas y éste ha sido impulsado desde el sistema educativo nacional como el enfoque a utilizar en la aulas nacionales desde 1993.

El constructivismo es pertinente, en la instrucción matemática, porque desarrolla habilidades para el aprendizaje, habilidades del pensamiento y mejora el aprovechamiento escolar de los estudiantes, aunque no de manera muy significativa, según uno de los estudios realizados.

El sistema educativo mexicano ha fracasado, en el desarrollo de competencias matemáticas, por otras razones no relacionadas con el enfoque de enseñanza propuesto para ello.

El constructivismo en la enseñanza de las matemáticas sigue siendo un tema pertinente de investigación a partir de contextos y situaciones específicas para que contribuya a la solución de una problemática particular, o bien con fines más generalizadores. Pues como sea el aprovechamiento de los estudiantes en cerca de un 60% no alcanza los mínimos indispensables para desempeñarse en la escuela y en su vida. Problema que urge resolver.

### **El desempeño docente en la enseñanza de las matemáticas**

El protagonista principal del aprendizaje es el alumno, pero el docente debe facilitarle el camino para ello, de ahí la importancia de un desempeño apropiado y con bases firmes que le permitan lograr los objetivos. Se habla del dominio

suficiente de la materia de enseñanza, de la habilidad didáctica para facilitar el aprendizaje y desde luego del conocimiento de las características de sus estudiantes y sus procesos para planear el que debe hacer de manera más efectiva.

Nótese qué ocurre con relación a la evaluación de los desempeños docentes en el uso de las estrategias constructivistas que se le sugiere utilizar.

En la investigación con enfoque cualitativo realizada en cinco escuelas estatales y sus nueve docentes de sexto grado de Lima, Perú “Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales” realizada por Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008) con el objetivo de comprender la práctica de los docentes al identificar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Usando como herramientas de recuperación de información, la observación del trabajo áulico y la entrevista a profundidad a docentes, alumnos y padres de familia; se arrojan las siguientes conclusiones:

Los resultados muestran un fuerte arraigo de las concepciones pedagógicas tradicionales, que se encuentra reflejado en las prácticas pedagógicas de los docentes. La enseñanza de matemática se caracterizó por el seguimiento de reglas y procedimientos, la práctica rutinaria de ejercicios, el uso de palabras clave y la falta de un contexto significativo para su aprendizaje (Moreano et al., 2008, p. 299).

Mochón y Morales (2010), investigadores del IPN, con el fin de precisar los conocimientos pedagógicos y matemáticos de los que disponen los maestros de la escuela primaria, en su indagación de tipo cualitativo que lleva por nombre; “En qué consiste el conocimiento matemático para la enseñanza de un profesor y cómo fomentar su desarrollo: un estudio en la escuela primaria”. Al realizar los respectivos cuestionarios y observación de las clases y tratar como se deben los datos obtenidos concluyen en que:

- a. Los conocimientos de los maestros para la enseñanza de las matemáticas son de tipo instrumental, es decir, se basan en

procedimientos mecánicos y en sus propias convicciones para la enseñanza.

- b. Sus conocimientos conceptuales son muy limitados lo cual les genera inseguridad al dar explicaciones recurriendo a técnicas repetitivas y procedimientos aprendidos de memoria.
- c. Con relación al conocimiento matemático para su enseñanza, los docentes tienen carencias importantes de tres tipos: especializado (variedad de estrategias de solución, habilidad para desglosar ideas y procedimientos), de instrucción (representaciones e ilustraciones muy reducidas) y de los estudiantes (el desconocimiento de los posibles razonamientos y las causas probables de las dificultades) (Mochón & Morales, 2010, p. 109).

Ambas indagaciones coinciden en que los docentes utilizan, para la enseñanza de las matemáticas, prácticas tradicionalistas sustentadas en técnicas mecánicas y repetitivas, siguiendo reglas y procedimientos aprendidos de memoria y utilizando situaciones descontextualizadas o sin sentido como recurso de enseñanza. Por otra parte, también se evidencia la falta de formación y dominio de la materia de enseñanza, el uso pobre e impropio de técnicas de instrucción y para colmo el poco conocimiento de los alumnos y sus facultades.

Lo anterior indica, también, que los docente no han atendido a las recomendaciones del sistema educativo nacional en la utilización de una metodología para la enseñanza que favorezca la comprensión y la construcción del conocimiento matemático, usando el planteamiento de problemas, favoreciendo el uso de las estrategias propias para su solución y permitiendo la confrontación de los procedimientos utilizados, por los alumnos, para finalmente ayudarles a avanzar y desembocar en los procesos convencionales usados en las matemáticas, pese a que se le ha dictado desde hace más de 20 años.

## Conclusiones

Considerando los análisis previos queda evidenciado, aunque suene impropio o descabellado, que el docente resulta ser el responsable directo de la problemática que priva en relación con los logros educativos inaceptables de los estudiantes.

Que esta circunstancia, involucra a otros integrantes del sistema educativo, que son responsables de la formación docente inicial y continua, de la difusión, el conocimiento y la consolidación de los enfoques y didácticas de enseñanza que se deben emplear, a partir de las reformas, para alcanzar lo que se proyecta a futuro de parte política educativa.

Que igualmente, cargan con parte de la falla, quienes han emprendido acciones remediales poco efectivas con base en los resultados de las evaluaciones y que poco o nada han logrado en la solución de tan compleja tarea.

Que, queda mucho o todo por hacer y sólo desde la propia convicción, la iniciativa y la innovación surgida de los docentes o la institución, jamás de manera impuesta por reformas desde la política administrativa, será posible contribuir, en la resolución de esta problemática que tanto afecta a la población nacional y su productividad en la vida laboral.

## Referencias

- Araya Ramírez, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática, de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1 - 30.
- González Villalobos, D. A., Luna, C. I., & Umaña Dueñas, D. M. (2011). *Estudio de la aplicación de la metodología constructivista y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado del centro Escolar Católico Hermanos Godofredo y Antonio de Graz y en el Complejo Educativo Montes de San Bartolo IV*. El Salvador: Bachelor Thesis.
- INEE. (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- Mochón, S., & Morales Flores, M. (2010). En qué consiste el "conocimiento matemático para la enseñanza" de un profesor y cómo fomentar su desarrollo: un estudio en la escuela primaria. *Educación matemática*, 22(1), 87-113.

- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(2), 299 - 334.
- Pons, R. M., González-Herrero, M. E., & Serrano, J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un estudio intracontenido. *Anales de psicología*, 24(2), 253-261.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: Fernández editores, s.a. de c.v.
- Silva Laya, M., Saldaña, G., Chicharro, M., Santillán, O., & Vázquez, L. (2008). *La innovación en la enseñanza de las matemáticas en primaria: El modelo de matemáticas constructivas*. Universidad Iberoamericana, Centro de Investigación de Modelos Educativos. México: CIME.

**Elvira de la Rosa Donlucas**

**Francisco Nájera Ruiz**

**Germán García Alaez**

*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan*

#### **Resumen**

Hablar de la reflexión como una tarea del docente formador, en el proceso de evaluación; tiene la intención de superar los imperativos administrativos de la escuela para dar lugar a procesos críticos y reflexivos sobre la forma en que ésta se relaciona con el hacer cotidiano del docente formador en torno al aprendizaje de los estudiantes. Pensar la evaluación desde la perspectiva de la reflexión, es reconocerla como un elemento fundamental que permite reconstruir y elevar la práctica educativa, abriendo la posibilidad de que los maestros consideren no sólo los resultados, sino que tomen conciencia de los procesos y acciones que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes normalistas. Lo anterior implica que tratar de interpretar cualitativamente la evaluación de los aprendizajes, nos abre la posibilidad de mirar la propia práctica, reflexionarla y replantearla, implica cambiar los enfoques que se tienen en torno a la misma para mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes, por una parte, y los procesos de intervención pedagógica, por la otra. En consecuencia, los dilemas que plantea ponencia son: superar la relación del acto de evaluar como mera calificación, ubicar la función de la evaluación como acto de reflexión, sobre la propia práctica y superar las concepciones cerradas entre enseñar y aprender, como una consecuencia de la otra, para reconocer las diversas posibilidades y agentes que influyen en los propios sujetos, rompiendo con la idea de que el maestro enseña y el alumno aprende.

**Palabras clave:** reflexión, docente formador, proceso de evaluación.

#### **Introducción**

La presente aportación teórica parte de considerar las orientaciones de evaluación propuestas en los documentos orientadores que ofrece la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DGESPE). Donde se enmarca reconocer la importancia de evaluar, los tipos de evaluación y los criterios y características que subyacen en los diferentes cursos que integra la malla curricular del Plan 2012.

A partir de este marco teórico surge la pregunta ¿por qué reflexionar sobre la evaluación, como un proceso que realiza el docente formador? ¿qué importancia tiene para el mejoramiento de los aprendizajes voltear la mirada hacia nuestra propia actividad, como docentes formadores? Por lo general catalogamos como docentes nuestra práctica como excelente, buena, regular o mala, pero un día al hacer una revisión del trabajo cotidiano, nos damos cuenta de que estamos inmersos en una rutina y repetimos acríticamente ciertos procesos, sin cuestionarlos, sin considerar aquellos elementos que nos permitan reconstruirlos para no caer en el dogma y la monotonía.

Uno de estos factores puede ser el proceso de evaluación, que nos abre la posibilidad de mirarnos y reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, pero el problema hasta hoy es que las prácticas evaluativas no surgen del profesor como necesidad “natural” para mejorar su quehacer docente, sino que obedecen a demandas externas derivadas de la normatividad, de factores administrativos que marcan los tiempos, los enfoques y la objetividad de la evaluación.

La evaluación es parte de la escuela misma; sin importar cuál sea la razón por la que se lleva a cabo, ahí está, y es motivo de investigaciones realizadas por instituciones diversas desde diferentes enfoques. Donde se ha discutido sobre los instrumentos, llámense exámenes, listas de cotejo o rúbricas, sobre su eficacia para evaluar contenidos, habilidades y destrezas, sobre su objetividad, sobre su subjetividad, sobre sus aspectos sociales como instrumento de control y poder, e incluso actualmente se le ha relacionado con el impacto que tiene en la calidad educativa, con la eficiencia y con la eficacia. Organismos nacionales e internacionales se han ocupado, además de la elaboración de instrumentos, también de interpretar sus resultados, para hacer un análisis de la situación en la se encuentra la educación de nuestro país.

Se han escrito un sin número de obras que hablan de la evaluación, desde diferentes perspectivas y expectativas, sobre ella, dentro de los que se encuentran aquellos que la ven como una herramienta, como medio de conocer los procesos

de construcción del conocimiento en los alumnos, pero donde también es posible ver los propios procesos de construcción de la práctica del profesor.

Todo lo anterior nos lleva a ver que a pesar de la investigación y de los diferentes libros escritos sobre evaluación, aún existen aspectos que no se han dicho. Uno de ellos podría ser formular cuestionamientos que nos permiten reflexionar como docentes formadores, en torno a qué evaluamos, cómo lo evaluamos y para qué o quién evaluamos. Y en la medida que evaluamos reconocer cómo se lleva a cabo un proceso que permite cuestionar nuestro actuar como docentes formadores.

### **Reflexionar sobre el proceso de evaluación**

La evaluación no es una acción aislada, sino que contempla un antes, un durante y un después, vinculado a la enseñanza y al aprendizaje. Por esto me parece sumamente importante poder desarrollar una aportación que dé cuenta sobre la evaluación de los aprendizajes en el quehacer cotidiano de los docentes.

Se han realizado una serie de indagaciones alrededor de la evaluación, bien para criticar los medios e instrumentos, para indagar los enfoques que cuestionan su uso o forma, su tendencia cuantitativa o cualitativa, o la parcialidad con la que se realizan, orientada generalmente a evaluar sólo el desempeño de los alumnos, la intervención del padre de familia o las repercusiones de las normas institucionales, pero no se le ha dado la debida importancia a las implicaciones de la evaluación de los aprendizajes en los cambios que se generen como docente formadores para mejorar la práctica.

Algo que no se puede negar es que la evaluación está implicada en la educación, bien sea por las propias actividades de los individuos o por disposición oficial. Es evidente que la evaluación se convierte en una práctica permanente, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos que pone en juego el docente formador para emitir una evaluación. Es necesario hablar de lo que hacemos con la información que

nos brinda la evaluación de los aprendizajes, contemplando a los implicados en el proceso, pero sobre todo considerar los efectos que tiene en el profesor.

Una visión holista de la evaluación, involucra a todos los actores y a su contexto, sin embargo, escasamente nos hablan sobre el ejercicio de reflexión que tendría que realizar el docente formador, es decir; los trabajos que existen generalmente se refieren al profesor como causa y no como parte del efecto. No es suficiente hacer alusión a la evaluación de los aprendizajes, sino conocer las repercusiones que tiene en el docente formador.

Este enfoque sobre la evaluación, pondría énfasis no en los resultados, sino la consideraría como el inicio de nuevos procesos, que favorecen la reconstrucción de las prácticas y de los mismos sujetos, pues si consideramos las experiencias empíricas, cabe preguntarnos ¿cuántos de nosotros hemos sido resignificados a partir de la evaluación?, ¿cuántos hemos sido interpelados por ella?, pero también cuántos no queremos hablar de nuestras experiencias al respecto, sobre todo cuando rompe con nuestras propias estructuras mentales.

Sería posible pensar a la evaluación, desde un ejercicio de reflexión con otras posibilidades, con aquellas que tuvieran que ver con la vigilancia epistémica. Hoyos (2003) sigue una evaluación formativa, pero no en el sentido de ser un proceso que circunscribe a un grado o ciclo, sino a un proceso más largo y que tendría que ver con la formación como un proceso individual, pero además que no tiene fin, ni tiempos delimitados.

La evaluación de los aprendizajes y sus impactos están implicados en la práctica del docente formador, de manera que se avance en realizar procesos metacognitivos que requieren un tipo distinto de habilidades y que aún no se han desarrollado, pero estos aspectos no están implicados en las expectativas de los sujetos.

Sin importar la perspectiva que se tenga de la enseñanza, es pertinente considerar los planteamientos de Servín (2006), donde la evaluación trata de constatar los aprendizajes, el punto es saber qué cambios se efectúan en el

docente formador durante y después de un proceso de evaluación, si la evaluación modifica o no su enseñanza, si le permite reflexionar o sólo se cubre como requisito normativo, se concentra en el resultado y se continua con lo cotidiano, sin impacto, sin cuestionar al resultado.

Álvarez (2001) señala que el problema de la evaluación, está relacionada con la cuestión epistemológica, pues de acuerdo a la forma de conceptualizar al conocimiento será la forma como se conciba a la enseñanza y al aprendizaje y por ende a la evaluación. Es decir, si se tiene la idea de que el conocimiento es único, verdadero y universal, la enseñanza será a través de procesos dogmáticos y se esperará que el aprendizaje sea en automático, sin posibilidad de interpretación, pues el conocimiento no se cuestiona, sino más bien se memoriza. Por lo tanto, la evaluación buscará a través de instrumentos que objetivisen al conocimiento y lo que interesa será la respuesta, la cual será única y verdadera. Pero si por el contrario si se concibe al conocimiento, como algo que se construye y que depende de un contexto, por lo tanto, cambia y no es estático, que su veracidad es relativa. Su concepción de la enseñanza y del aprendizaje estará dado en un sentido dinámico, donde se considera que no todos los alumnos aprenden de la misma forma y al mismo tiempo, sino que esto dependerá de los conocimientos previos que tengan y los procesos que se den dentro y fuera del aula, así la evaluación no podrá considerar a la norma del grupo, sino que tendrá que rescatar los procesos de cada alumno, por lo que no se dará al final sino a lo largo de todo el proceso, siendo continua, para permitir una serie de transformaciones en la práctica.

Retomando lo anterior diríamos que los procesos de formación del profesor, tendría mucho que ver con su práctica. Pero si creyéramos que la formación es un proceso acabado, que sólo tiene relación con la parte académica y que cuando el maestro concluye su instrucción en alguna institución, está formado, estaríamos en la idea que su misma práctica no forma parte de su formación. Esto sería falso, pues los procesos de formación van más allá de las escuelas, tiene más que ver con los procesos de vida y por lo tanto, son continuos y son inacabados, tienen

estrecha relación con nuestros encuentros con los otros. Hoyos (2003) argumenta, que para el maestro la práctica docente es un continuo encuentro con los otros que le impacta, podríamos preguntarnos ¿de qué manera influye en los procesos de formación de los profesores, el proceso evaluativo de los aprendizajes que se da dentro del aula? ¿de qué manera el profesor podría aprovechar la evaluación como herramienta de conocimiento de sus procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje del alumno?, y de esta forma dejar de lado la imagen de una evaluación que está y no está dentro de los procesos educativos, es decir, reconocer que la evaluación no sólo nos complica generando una serie de impactos, sino que además nos implica, porque a partir de ella podemos aprender, reconocer y transformar nuestra propia práctica docente.

Hoy se habla de una cultura de la evaluación, donde todo se tiende a calificar; en miras de buscar la calidad, la eficiencia y la eficacia, donde los procesos de formación no interesan sino los resultados, sobre todo los que se esperan, lo que son adecuados al sistema. Inmerso en esta cultura de la evaluación se encuentra la educación, las escuelas, los maestros, los alumnos, incluso los mismos programas y las estrategias de enseñanza.

Actualmente se realizan evaluaciones a nivel nacional por diferentes organismos como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), estas evaluaciones también están impactando a las prácticas docentes, pues la responsabilidad de los resultados, se le sigue relacionando directamente al maestro, aún cuando investigadores como Gimeno Sacristán (1989) señala que las escuelas y las prácticas educativas son impactadas por el contexto.

Servín (2006) apunta en su artículo “¿Y después de la evaluación qué?”; refiriéndose a la evaluación nacional de ENLACE, donde dice “...interpretación de resultados, pero sobre todo que tenga el conocimiento para establecer relaciones entre la generalidad y lo concreto, lo local y lo contextual” (p.86), donde se deja ver que el resultado no depende sólo del maestro, sino de todo lo que le rodea, sin embargo, también hace otro señalamiento en la misma cita, donde se está hablando de interpretación, es decir el resultado nos permite hacer una lectura y

por lo tanto nos brinda información, entonces ¿quién se beneficia de la información que brinda el proceso evaluativo de los aprendizajes? y ¿cómo es empleada esta información?

Esto nos lleva a señalar que la evaluación, a pesar de lo que se pueda decir de ella incide en ser aspecto cultural, aunque sigue conservando el ideal para el que fue creada, el de brindar información sobre los procesos, para la toma de decisiones, el cómo impacta esta información y las decisiones que se toman a partir de ella.

Así el interés para abordar una mirada hacia la evaluación se centra en los procesos de reflexión que se generan no en las prácticas educativas, por ser un campo muy amplio, interesante, pero hemos acotado el campo sobre la práctica docente que parece más humilde, pero interesante, al poder hablar sobre otra forma de observarla y vernos reflejada en ella misma.

Implicarnos como actores, desde los procesos que emite la evaluación, nos invita como afirma Elsie Rockwell (2002) “afinar la mirada” (p. 211), a construir y sistematizar una serie de pasos que permitan la iniciación hacia la reflexión; porque los procesos reflexivos desarrollan competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, acciones que motivan a mirarnos ante al espejo bajo la experiencia cotidiana y flexibilidad mental; que son premisas necesarias como docentes formadores.

El docente formador tiene múltiples tareas, la idea central del presente escrito se centra en hacer una de la reflexión desde la perspectiva de la evaluación para transformar su práctica docente. Tal vez a manera de guion baste con realizar un proceso sistemático que permita reconocer lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos; porque la evaluación es un elemento que transforma no sólo al alumno, sino que nos involucra como formadores docentes y fortalece nuestras competencias para comprender al otro, resignificar nuestro actuar, identificar logros, debilidades y áreas de oportunidad para una mejora. Como formadores se solicita a los estudiantes desde diferentes cursos del Trayecto Formativo de Práctica profesional, poner en práctica ciclos de reflexión

que le permitan reconocer, transformar y mejorar su intervención en las instituciones de educación básica. El cuestionamiento clave será entonces ¿por qué no darnos la oportunidad de transformar nuestra práctica docente a partir de los resultados de evaluación áulica, institucional y externa a través de la reflexión?

## **Conclusiones**

La formación de los futuros docentes desde la propuesta curricular del Plan 2012, en atención al Trayecto formativo de práctica profesional, aborda propiciar ejercicios de reflexión con los estudiantes, al llevar a cabo ésta encomienda, de manera consecutiva los profesores en formación contamos con la posibilidad de hacer uso de la reflexión desde los resultados que se emiten de la evaluación y transformar nuestra práctica docente.

Cada programa de curso sugiere evidencias de aprendizaje, producciones y criterios de evaluación, los resultados de estos procesos y las evaluaciones externas; permiten como formadores de docentes reflexionar sobre nuestra práctica.

Cuando los formadores de docentes se comprometen a una reflexión, sobre la base de sus preocupaciones comunes, e involucra a sus clientes en el proceso, desarrollan el valor para criticar las estructuras de su propia intervención y poder para generar los cambios por sí mismos.

Para solicitar a los futuros docentes generar procesos de reflexión sobre su intervención, posterior a cada Jornada de Prácticas, debemos iniciar como docentes formadores por educar con el ejemplo; reflexionando nuestro actuar en relación a uno de los elementos que nos implican: la evaluación.

## **Referencias**

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

- Mercado Cruz, E. (2007). *Ser maestro: Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Pérez Casajús, L (2009) *Mediación y resolución de conflictos. Guía práctica*. España. Fondo de publicaciones del gobierno de Navarra.
- SEP. (2012). DGESPE. Obtenido del Plan de estudios para la formación de maestros de primaria.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barriga, Omar/ Henríquez Guillermo. (2003). *La presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://www-moebio.uchile.cl/17/barriga.htm>
- Bourdieu, P. (1975). *Oficio de sociólogo*. España: Siglo XX
- Díaz, Barriga A. (2005). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Editorial Trillas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Gimeno, Sacristán J. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, Arceo B. (1997) *¿Qué se entiende por evaluación criterial? \_En la evaluación criterial*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Hoyos, Medina Carlos Ángel/ Meneses Gerardo. (2007). *Sociedad de Conocimiento e información. México*. Editorial Lucerna Diogenis.
- Morán, Oviedo Porfirio. (1981). *La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales*, en Perfiles Educativos, No. 13, México. UNAM/CISE, Julio-Agosto-Septiembre. Pp. 21-24. En Criterios de Evaluación. Sistema Educativo a distancia. México. Universidad Pedagógica. SEP.
- Rockwell, E. (2002). *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*. En Debates y desafíos en la historia de la educación en México. CIVERA, Alicia/ Escalante Carlos/ Galván Luz Elena. Coordinadores. México. El colegio Mexiquense, A.C. ISCEEM.
- Servín, Jiménez Jorge. (2006) *¿Y después de la evaluación qué?* En la Revista Reflexiones en torno a la educación.\_No.2. 2ª. Época. México. ISCEEM. (Julio-diciembre).

## Educar en la diversidad, a través de la inclusión, una exigencia para la calidad educativa

**Esmeralda Lechuga Rocha**

**Teresita de Jesús Serrano Domínguez**

*Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 3*

*Instituto Universitario Anglo Español*

### Resumen

La educación media superior ante los retos que enfrenta, dadas las exigencias de formación de jóvenes con habilidades y competencias suficientes para hacer frente a necesidades cada vez más exigentes y demandantes, y ante los retos que constitucionalmente rigen el quehacer educativo, específicamente el emanado del artículo 3° Constitucional en torno a ofrecer una educación de calidad, convierte el ambiente en propicio para, voltear la mirada y sobre todo generar de manera sólida las estrategias métodos y suma de voluntades en acciones, que fortalezcan el respeto a la diversidad, observada esta, como un derecho inherente del ser humano por ser único, volcando nuestros esfuerzos en una inclusión educativa que trabaje por la diversificación del aula, por la participación y el logro de objetivos académicos, el desarrollo personal, emocional, conductual y psicológico de los alumnos, más allá de sus necesidades educativas especiales, de sus carencias físicas, económicas, de sus creencias, etnias o preferencias, potenciando su personalidad y atendiendo a las particularidades en la forma de aprender, de ser, de hacer y en la expectativas propias e individuales, de tal manera que las posibilidades sean las mismas para todos. Al hacer referencia a lo antes mencionado es necesario hablar y analizar la calidad en la educación considerando los estereotipos, el currículo, el diagnóstico como una necesidad y las barreras de aprendizaje que enfrenta cada alumno.

**Palabras Clave:** Diversidad, inclusión, calidad educativa.

### Introducción

El acceso a una educación de calidad como un derecho, mueve a la estructura educativa a procurar el ejercicio bajo un contexto inclusivo y en un marco de equidad y justicia del proceso de enseñanza-aprendizaje, recayendo en el quehacer docente y en la propia comunidad escolar la responsabilidad de hacer realidad paulatina pero contundentemente esta exigencia, misma que tiene que ver con justicia social, por lo tanto, el entorno educativo-formativo junto con el familiar son dos de los más importantes constructores de la sociedad.

En el presente ensayo, se muestra un análisis partiendo de aspectos generales que tienen que ver con la diversidad y la pérdida de esta al estereotipar,

homogenizar y agrupar a la persona; el análisis en el ámbito educativo, conduce a distinguir la importancia de la misma en el ejercicio, como un derecho humano y a través de la inclusión generar las condiciones para respetar, valorar y potenciar las diferencias sean estas de la índole que sean.

Se considera que son necesarios tres aspectos fundamentales para generar ambientes inclusivos en el aprendizaje, el primero son los contenidos; el segundo es el diagnóstico más allá de la detección de conocimientos; y finalmente la práctica docente.

Dos aspectos importantes a resaltar, además de los anteriores dentro de la generación de ambientes es el conocer y enfrentar las barreras del conocimiento, el liderazgo y la participación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escala escolar, puesto que es en este microsistema donde se visualiza la diversidad y la inclusión como una posible realidad.

### **Análisis general de la diversidad para entender el quehacer en lo particular**

El ser humano visto y entendido como un ser único, con una estructura cognitiva, evolutiva propia, la cual se ha formado en un contexto familiar y social específico, con necesidades, características y expectativas particulares, matiza y define la diversidad como el conjunto de elementos que diferencian y delimitan la personalidad propia de cada individuo, misma que, si bien es cierto que como sistema abierto, recibe una formación y transformación constante, también este ser impacta y contribuye en la formación y transformación de la sociedad a la que pertenece en los entornos o contextos en los que se desenvuelve, de esta manera tal como lo mencionan Jiménez y Villa (1999) citado en Arnaiz (2000, p. 5) “la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”.

Si consideramos que la diversidad es inherente al ser humano, entonces cabe cuestionar en qué momento o de qué manera se diluye y se convierte francamente en una utopía, ante esta situación, es necesario analizar el todo y tratar de llegar a la particularidad tanto en el comportamiento como en el

quehacer, finalmente, es en la particularidad y en la pequeña escala, donde podemos transformar la realidad en la que nos encontramos involucrados, sobre todo refiriéndonos al proceso educativo formativo.

### **Los estereotipos y los prejuicios.**

Dentro de la compleja estructura del ser humano, y con el objeto de procesar la información que recibe, la integra y ubica en generalidades que se pueden definir como estereotipos, nacidos de una construcción social, por lo tanto podemos establecer que los estereotipos sociales son creencias compartidas acerca de un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano, el estereotipo es una imagen mental, que simplifica las generalidades y las encuadra, haciendo que las coincidencias distinguan a un número de personas, identificadas por aspectos físicos, culturales, religiosos, étnicos, económicos, etc., para que estos se formen son necesarios el tiempo y la transmisión de generación en generación.

Los estereotipos pueden ser positivos o negativos, los primeros fortalecen la identidad, el sentido de pertenencia, la seguridad, el patriotismo, civismo, valores, etc., y cobran especial importancia en las etapas evolutivas primarias; los estereotipos negativos cobran fuerza en los prejuicios reflejándose en actitudes de rechazo y antivalores como la discriminación, el racismo, la xenofobia, la homofobia, la inequidad y la desigualdad.

### **El quehacer del centro educativo.**

La normatividad contenida en los acuerdos emanados de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) y en relación con las competencias que el docente debe poseer para tal fin, están perfectamente definidas, sin embargo, distan mucho de ser una realidad en la práctica, puesto que, una de las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos es precisamente, el enfrentar docentes poco preparados, sin una formación adecuada para hacer frente a los retos que implica la diversidad y la inclusión, y esto obviamente no es culpa del docente, es necesario, considerar que él también ha sido formado en un sistema totalmente homogéneo y además muy seguramente fue estereotipado y

probablemente aún siga bajo la influencia de tales estereotipos; sin embargo, como agentes de cambio, buscar, promover y generar la transformación positiva desde el ambiente escolar, promoviendo la participación de todos los entes del proceso educativo (directivos, docentes, padres de familia, personal administrativo).

Haciendo hincapié en nuestro tema central, nace el siguiente cuestionamiento ¿a qué nos debe conducir y mover la educación en la diversidad? la respuesta a esta interrogante quizá no la visualizaremos o no la percibiremos, desde un enfoque general, es decir, en el sistema educativo global, pero sí en el microsistema llamado centro educativo (escuela), puesto que, éste como constructo social, tienen necesariamente que conocer, entender y atender las necesidades educativas de cada uno de nuestros alumnos, por lo tanto, ante esta realidad, toca a las escuelas buscar los mecanismos necesarios para promover en la práctica una educación inclusiva que atienda de manera adecuada las diferencias, pero que sobre todo las potencie.

Considerando que desde el enfoque macro poco podemos hacer, y que para que la inclusión, la equidad y la igualdad como elementos de la diversidad sean una realidad que se traduzca en un bien común, el camino real y sustantivo es entonces el trabajo coordinado, colegiado, colaborativo, considerándolo como un elemento indispensable dentro de una cultura escolar con valores inclusivos; donde con liderazgo se construya una escuela para todos; donde todos como organización trabajemos y nos apoyemos mutuamente para atender la diversidad, entendiendo que la escuela no es solo el aula, que la formación va mucho más allá de cuatro paredes y que allá, en otros contextos también educativos de la propia escuela, se desarrollan habilidades, aptitudes y un aspecto por demás importante, se da la interacción persona a persona, en ambientes de aprendizaje creados y en ambientes naturales de convivencia; y por supuesto como punto toral, es necesaria la práctica docente ad hoc, sustentada esta en una formación constante, sensible y totalmente convencida de la importancia que el quehacer docente en si representa para lograr la verdadera practica educativa con respeto a la diversidad.

## **Educación inclusiva**

En este apartado se hace referencia a la educación inclusiva, considerando que esta es por sí misma, el reflejo total del respeto y aplicación de la diversidad; para sentar las bases del presente análisis, es necesario iniciar, con una aproximación al concepto de inclusión educativa, si bien es cierto que no existe una definición de manera universal, sino que esta se ha descrito o contextualizado a través del tiempo considerando diversas situaciones de enfoque sistémico, político o estructural, en la lectura se ha encontrado algunas posturas de autores que a continuación referencian y que a nuestro parecer muy apropiadas. Pearpoint y Forest (1999) definen la Inclusión como se citó en Ríos, H. (2009):

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores (p. 84).

Se puede puntualizar que el *apartheid* fue el sistema de segregación racial en Sudáfrica que estuvo en vigor hasta 1992 y fue llamado así porque significa "separación" en afrikáans.

Un concepto dado por la UNESCO (2008), en la Conferencia mundial: La Educación Inclusiva el camino hacia el futuro, citado en Echeita (2013), se plantea lo siguiente:

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (p. 102).

Mittler (2000) considera la inclusión como derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven. Para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

Así pues, la postura ante la inclusión educativa, se enfoca en la necesidad de adecuar un contexto escolar donde todos los alumnos independientemente de sus capacidades, discapacidades, diferencias, estilos de aprendizaje, habilidades, necesidades especiales educativas, aptitudes sobresalientes, tenga las mismas oportunidades, y creo que no es diferenciando objetivos de aprendizaje, creo que no es viable pensar en cambiar o modificar el programa para unos, puesto que esto en si sería una acción discriminatoria, por el contrario, creo que la inclusión educativa es la búsqueda constante del logro de los mismos objetivos, pero al ritmo personal de cada alumno enmarcado por sus particularidades, es necesario el aprendizaje diversificado, el aula donde a través de actividades diferentes se logre el mismo objetivo, la inclusión no es segregar, muy por el contrario, conlleva la adecuación de mi práctica docente a partir de las necesidades, expectativas y potencialidades de cada alumno, siendo conscientes ambos alumno y docente de su realidad y del impacto que su aprendizaje tiene en sí mismo y en su entorno.

### **Contenidos, Diagnóstico y Práctica Docente.**

Para lograr efectividad en las prácticas de inclusión educativa es necesario considerar tres aspectos generales: los contenidos, el diagnóstico y la práctica docente.

- Los contenidos son en esencia generales, excluyentes, fríos, cuadrados y sobre todo excesivos. Considero que en nuestro país por lo menos en educación media superior los programas no estimulan el verdadero desarrollo de competencias ni un aprendizaje significativo real, en componente profesional se dejan muchos huecos, el acuerdo 653, dado

por la COSDAC, no acota, ni delimita, es tan general que termina siendo ambiguo.

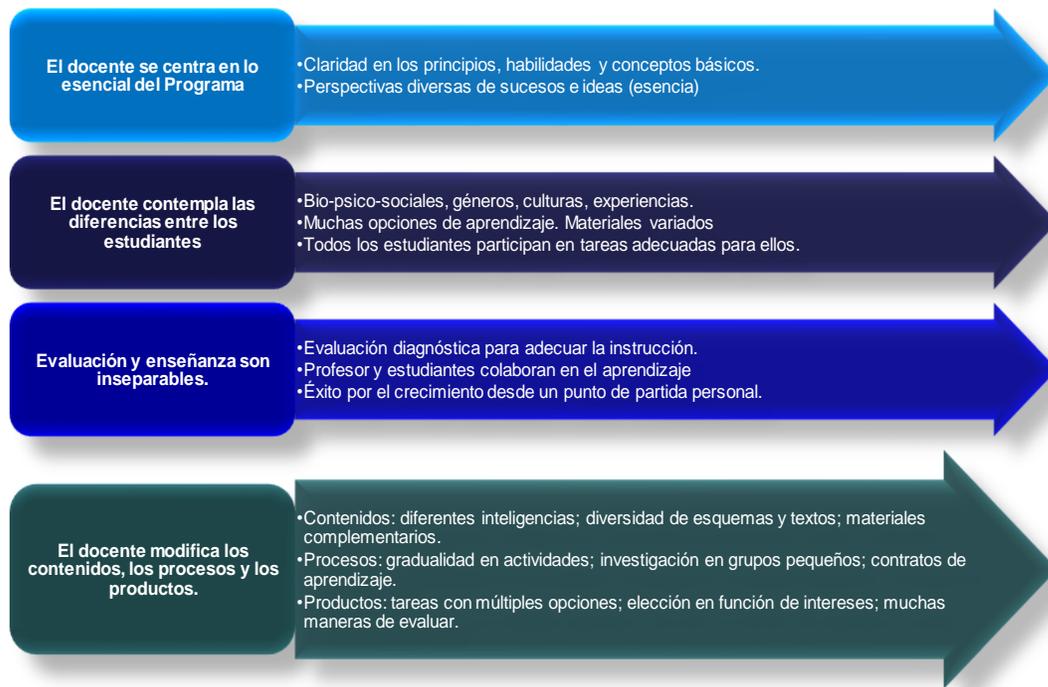
- El diagnóstico es un proceso para obtener conocimiento de carácter científico que se obtiene por dos vertientes, una es la acumulación de datos emanados de la experiencia y la otra es la información que se recoge de la aplicación de instrumentos de investigación o de test, teniendo clara la existencia de una necesidad específica.
- La práctica docente es el ejercicio profesional que el maestro realiza en el proceso de enseñanza y esta debe estar determinada por metas y objetivos claros, donde se contribuya diariamente a que el alumno adquiera conocimientos, aprenda a hacer, sepa convivir y aprenda a ser, es decir que contribuya a la formación de seres humanos plenos y felices, en esencia es justamente hasta este punto donde debe llegar la práctica docente.

Esta razón básica pero esencial, sustenta la necesidad de que los docentes deben adoptar una actitud y un actuar basado en el conocimiento de aquellos mecanismos investigativos que permitan en primeros términos conocer con total certeza a sus alumnos, identificar las coincidencias, pero sobre todo las particularidades de cada uno, por esta razón el diagnóstico es esencial, para sentar las bases firmes del aprendizaje y sobre todo para la efectividad de las acciones de enseñanza.

Un aspecto importante a considerar es que, el diagnóstico no puede, ni debe limitarse al estudio o conocimiento de variables intelectuales o cognitivas y de aprendizaje, ni se limita al ámbito psicológico del alumno, este es una herramienta para conocer, analizar y entender el contexto, relaciones interpersonales, motivación, autoconcepto, valores y todos los indicadores y las variables relevantes para una educación integral en el ámbito de la diversidad, de esta manera se sustenta el quehacer del profesor en el acto de enseñar-aprender bajo este enfoque.

A manera de propuesta, en el siguiente esquema mostrado en la Figura 1 se contemplan algunos puntos relevantes que el docente debe considerar para

una práctica de enseñanza en la diversidad a través de la inclusión, las estrategias dadas quizá nunca sean suficientes, sin embargo, si permiten tener un panorama claro para enmarcar la ruta de seguimiento, el cual bien cabe decir que debe ser constante.



*Figura 1.* Elementos y acciones de la enseñanza a través de la inclusión.

Fuente: Tomlinson (2001).

La educación inclusiva sólo es posible cuando solamente se tolera, sino se acepta y se celebra la diversidad; cuando se le reconoce como favorecedora de los aprendizajes. La tolerancia ya no tiene cabida, puesto que representa en sí misma un rechazo a la diferencia.

### **Barreras del aprendizaje y de participación.**

Los alumnos por sus condiciones específicas y particulares, enfrentan de ante mano una serie de barreras que impiden su aprendizaje, en primera instancia es necesario que el docente las identifique y que a través del trabajo coordinado, colegiado, colaborativo y bajo el enfoque tutorial, se busquen primero socializar,

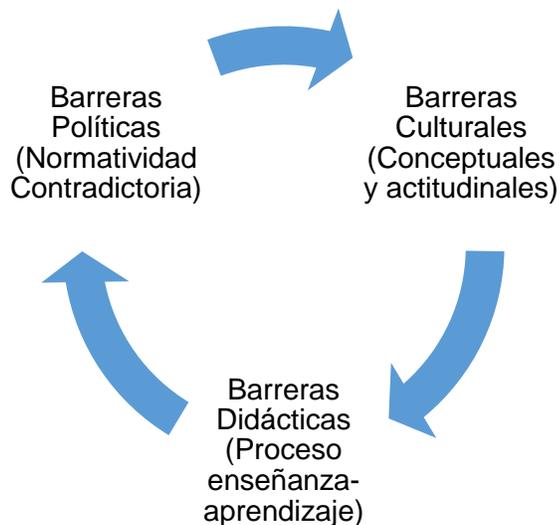
luego identificar alternativas y estrategias de para reducir los impactos, la involucración del grupo y de aquellos que para el alumno sean importantes, traerá sin duda, beneficios directos que impactarán en su desempeño, pero sobre todo en su desarrollo emocional.

Dentro de las barreras que existen para el logro del aprendizaje y la participación en la práctica docente mostradas en la Figura 2, se puede advertir en cuatro de ellas la existencia de una total influencia del entorno escolar, por lo tanto, es posible afirmar que el docente tiene una mayor la responsabilidad y compromiso de no solo identificarlas, sino también de eliminarlas dentro de su práctica.



Figura 2. Siete Barreras para el logro del Aprendizaje y la Participación Escolar.  
Fuente: Puigdellívol, I. (2009)

Por su parte, López (2011) propone que las barreras a las que se enfrentan los estudiantes son de tres tipos, tal como se observa en la Figura 3.



*Figura 3.* Tipos de Barreras estudiantiles para el logro de los aprendizajes.  
Fuente: López, M. (2011)

Una escuela inclusiva es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de cada alumno; fortalece a todo su equipo y cuenta con herramientas para dar una respuesta adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras, una escuela inclusiva es aquella que ve y trata a cada alumno con la justicia y equidad que todos merecemos.

### **Conclusiones**

Ante una realidad homogeneizadora, ante un sistema educativo que se mueve lenta y pesadamente hacia las practicas incluyentes, la escuela tiene que ser el ente social que genere contrapeso, el entorno escolar debe prepararse para responder al derecho humano de tener acceso a una educación de calidad, por lo que la inclusión no resulta una opción, sino el cumplimiento de un derecho.

¿Qué nos toca hacer para lograr la inclusión?, hacer posible la práctica diversificada, contar con estrategias didácticas y pedagógicas de enseñanza que

contribuyan y conduzcan a que el alumno logre potenciar sus habilidades, considerando sus características psicológicas, físicas, culturales, emocionales, contextuales familiares y sociales.

A manera de conclusión, en los puntos siguientes se exponen ocho elementos concretos para lograr estimular la educación en la diversidad y la inclusión.

1. En la diversidad e inclusión se reconoce y se valora a todos los alumnos sin excepción.
2. Es necesario aumentar la participación de los alumnos y reducir su exclusión en la cultura, el currículo y la comunidad.
3. Generar, estimular, proponer y ser parte de una cultura y de políticas incluyentes y prácticas educativas ad hoc a la diversidad del alumnado.
4. Apoyo a todos los alumnos vulnerables; no sólo a aquellos con discapacidad o con NEE.
5. Superar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con decisión y compromiso de todos.
6. Los alumnos con NEE o con características específicas deficitarias, se consideran como riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
7. Interacción, comunicación y trabajo coordinado al interior de los centros escolares y de estos con su comunidad exterior.
8. La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

La atención a la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (Arnaiz, 2005).

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia, supone el trabajo diario en la adecuación de los contextos, es pues, una forma de vida donde todos cabemos, donde todos tenemos el mismo valor y somos tratados con respeto a nuestras diferencias.

## Referencias

- Arnaiz Sánchez Pilar (2000): Educar en y para la diversidad. En Soto F.J. y López, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz Sánchez Pilar (2011) Escuelas eficaces e inclusivas: Siglo XXI. Universidad de Murcia, Vol. 30 Nº 1 ., pp. 25-44
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31), 63-74.
- Cardona, M. M. C., Chiner, S. E., y Lattur, D. A. (2010). Diagnóstico psicopedagógico. España: ECU. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Dueñas Buey, M.<sup>a</sup> Luisa; (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Mayo-Agosto, 358-366.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Elozua M.R (1999). Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios. Ed. Narcea. España
- Fernández Batanero, J. M. (2013). COMPETENCIAS DOCENTES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- García N. N. (2010), Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico, *Revista electrónica: Tendencias Pedagógicas*
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, *Revista Electrónica Innovación Educativa*. pp. 37-54
- Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2016). Innovaciones metodológicas para una educación inclusiva. Vol. 11. La Ciudad Accesible
- Puigdellivol, I. (2009); Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales?, Artículo electrónico; recuperado de: [http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar\\_fichero.php?file=escuela-inclusiva\\_nee\(1\).doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee(1).doc)
- Tomlinson Carol Ann. (1999) The differentiated classroom, Edición Octaedro, España.
- UNESCO/BIE (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>

### Análisis de las relaciones que existen entre las variables personales, socio-afectivas y académicas en la clase de matemáticas.

**Erick Michell Campos Mendiola**  
**César Cuitláhuac Vergara Niebla**  
**Paulina Elizabeth Vázquez Hernández**  
*Universidad Juárez del Estado de Durango*  
*Secretaría de Educación Pública*

#### Resumen

El concepto de evaluación se podría considerar como el resultado de varios factores (variables) que afectan en el campo escolar y buscando la correlación entre éstas, estaremos en la posibilidad de evaluar al estudiante a través de un proceso integral, que logre desarrollar el pensamiento matemático, su desarrollo personal y socio-afectivo.

**Palabras clave:** Variables educativas, evaluación, matemáticas.

#### Introducción

Es conveniente saber que la evaluación es un rasgo importante y característico de la educación, ya que con ella accedemos al mejoramiento constante. Tradicionalmente en la práctica docente se conoce a la evaluación como aquella forma de otorgar un valor al calificar al estudiante a través de un número y después hacer inferencias o juicios críticos para poder respaldarlo. Aunque el concepto de evaluación no es un concepto totalmente unificado y se podría considerar como el resultado de varios factores, es necesario encontrar las variables que afectan el campo escolar, buscando la correlación entre estas sin dejar de lado la atención a las necesidades del alumno.

Esta investigación surge de la necesidad de evaluar al estudiante de secundaria a través de un proceso integral, que le permita al profesor favorecer durante la clase el desarrollo del pensamiento matemático además del desarrollo personal y social. Se espera que conociendo más a fondo esta correlación el profesor en la clase de Matemáticas pueda generar ambientes de aprendizajes

acordes a las necesidades de los alumnos, ya que una evaluación justa permite hacer juicios de valor para tomar decisiones.

¿Qué relación existe entre las características personales, las relaciones sociales afectivas, y el pensamiento lógico-matemático como medio para potenciar el aprendizaje de las matemáticas? Olga Pérez afirma en su trabajo “¿Cómo diseñar el sistema de evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas?” la existencia de cinco principios para la evaluación del aprendizaje en matemáticas, estos involucran el aprovechamiento de las habilidades de los alumnos, incluso donde tiene que desarrollar más de una habilidad, cuidando a su vez de los métodos que son necesarios para resolver problemas y con esto, establecer un sistema de tareas específicas (Pérez, 2006).

Es por eso que se elabora un instrumento de evaluación basado en la inteligencia lógico matemática de Howard Gardner (2005), donde se involucran las competencias matemáticas mencionadas en el Programa de Estudios de Educación Secundaria en la materia de Matemáticas 2011 (SEP, 2011), en conjunto con otros factores como la motivación, creatividad, resiliencia y el impacto que tienen las relaciones sociales, agrupaciones y niveles de competitividad. El instrumento está dividido en tres variables: la Académica, Personal y Social.

Dentro de la Variable Académica, mencionamos, por ejemplo, algunas categorías como: "permanencia de los objetos matemáticos", "reconozca patrones", "tiempo y dominio", "resuelve problemas de manera autónoma" entre otras, cada una con sus respectivos indicadores, los cuales hacen alusión a uno de los pasos más esenciales en el aprendizaje de las matemáticas que es el de construir objetos matemáticos (Cantoral, 2008). En la Variable Personal, "Creatividad", "Personalidad", "Motivación", "Resiliencia", en conjunto con otras y sus respectivos indicadores. En la Variable Social, "Cómo son las agrupaciones", "Cómo es la competencia entre grupos" y "Cómo ayudan a potenciar el aprendizaje".

Se consideró conocer qué relación entre las características personales, las relaciones sociales-afectivas y el pensamiento matemático, como medio para

potenciar el aprendizaje de las matemáticas; así como también conocer qué relación existe entre las características personales, las relaciones sociales-afectivas y el pensamiento matemático como la utilizamos como herramienta para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y por último saber qué evaluar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

Tomando en cuenta los campos que en seguida serán mencionados, se proponen una serie de categorías y de indicadores que permiten formar una herramienta de evaluación, pero ¿a qué se refieren?, y ¿qué evaluar de estos?

En primera instancia se encuentra el campo personal, que refiere a toda la parte del desarrollo humano y tiene las siguientes categorías:

- 1) Creatividad (Taylor, 1901): estructura cinco niveles de creatividad, para este trabajo se utilizarán de referencia tres niveles.
  - a. Uno de los niveles más altos es el de innovación que hace referencia a lo siguiente: dominio de los principios fundamentales del campo de actuación. Los productos ya no se miden en el nivel individual sino en ámbitos culturales.
  - b. El nivel de creatividad inventiva: opera con componentes propios, que se relacionan de modo nuevo, hasta ese momento no usual - inventos, descubrimientos. Se basan en la elaboración de relaciones novedosas gracias a la flexibilidad. Se pueden descubrir nuevas maneras de ver viejas cosas.
  - c. El nivel productivo: se dispone de aptitudes y habilidades para dar forma a sentimientos y fantasías. El individuo se mide con la realidad.
- 2) Personalidad: Esta categoría se refiere a si el alumno es extrovertido o introvertido.
  - a. Extrovertidos: son amigables, se aburren rápido, hablan mucho, y son sociales
  - b. Introvertidos: son pensadores, solitarios, reservados, sensibles y atentos.
- 3) Motivación: cosa que anima a una persona a actuar o a realizar algo.
  - a. Extrínseca: donde la motivación la causa un factor externo.

- b. Intrínseca: donde la motivación es causada por factores internos.
- 4) Canal de percepción:
  - a. Visual.
  - b. Auditivo.
  - c. Kinestésico.
- 5) Manifestación de las emociones: ¿qué tanto los alumnos expresan sus emociones y con qué frecuencia?
- 6) Resiliencia (Werner & Grotbertg, como se citó en Uriarte, 2005):
  - a. Autoestima consistente.
  - b. Capacidad de relacionarse.
  - c. Iniciativa.
  - d. Humor.
  - e. Creatividad.
  - f. Moralidad.
  - g. Capacidad de pensamiento crítico.

En el siguiente campo que habla sobre las variables social-afectivas, la parte más relevante habla sobre las zonas de desarrollo próximo, definida por Vygotsky (1979) como:

La distancia en el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133).

En esta parte se incluye el liderazgo, ya que en un grupo de estudiantes se dan características de un líder al mostrar la capacidad de comunicarse con un grupo de personas, influir en sus emociones para que se dejen dirigir, compartir las ideas del grupo, y permanecer en el mismo, así como también al ejecutar las acciones o actividades necesarias para el cumplimiento de uno o varios objetivos. Las variables académicas del área de matemáticas con respecto de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005) se encuentran las siguientes:

1. Permanencia de los objetos matemáticos: es necesario conocer cómo es que los estudiantes crean, diseñan y fortalecen sus aprendizajes a través de una imagen mental.
  - a. Representación gráfica.
  - b. Invarianza.
  - c. Modelo de representación.
2. Reconozca patrones: es importante que los alumnos recuperen (no memoricen) la constante y puedan aplicarlos en otros contextos.
  - a. Identificación de las constantes.
  - b. Aplicación del algoritmo.
  - c. Adecuación de las herramientas.
3. Cálculo: Parte importante del pensamiento matemático (no lo principal) pero es un proceso complejo que se debe comprender a profundidad.
  - a. Aproximación.
  - b. Procedimiento no convencional.
  - c. Procedimiento convencional.
4. Tiempo y dominio: Es necesario tomar en cuenta el tiempo que utilizan y el dominio que tienen para saber bajo qué circunstancias podemos diseñar nuestras actividades.
  - a. Noción.
  - b. Pericia.
  - c. Organización y control.
5. Formula y resuelve problemas: Una parte fundamental en el área de matemáticas, desde identificar si realmente existe uno, hasta idear el método para resolverlo o aplicar algún algoritmo. Lo anterior le da lógica a las conclusiones obtenidas de los resultados.
  - a. Identificación de la situación problemática.
  - b. Obtención de datos.
  - c. Formular problemas.
  - d. Resuelve problemas.

Y las Competencias matemáticas establecidas en el programa de estudios de Educación Secundaria:

- a) Resolver problemas de manera autónoma: implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones; por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna solución; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que sean los alumnos quienes planteen las preguntas.
- b) Comunicar información matemática: comprende la posibilidad de que los alumnos expresen, representen e interpreten información matemática contenida en una situación o en un fenómeno.
- c) Validar procedimientos y resultados: consiste en que los alumnos adquieran la confianza suficiente para explicar y justificar los procedimientos y soluciones encontradas, mediante argumentos a su alcance que se orienten hacia el razonamiento deductivo y la demostración formal.
- d) Manejar técnicas eficientemente: se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora.

## **Conclusiones**

La evaluación se acentúa como una de las partes más relevantes del presente estudio, ya que a través de este instrumento se logró obtener un conjunto de variables que facilitan el diseño y la aplicación de estrategias en aula, que además brindan un mejor panorama del cómo aprenden, cómo interactúan y cómo resuelven problemas. Las emociones, el contexto, las características personales y socio-afectivas, pertenecientes al desarrollo de los estudiantes, deben ser consideradas.

Una de las hipótesis que aquí se muestra es que se puede elevar el rendimiento académico (variable de respuesta) utilizando las variables de desarrollo personal, socio-afectivo y académica, llevando a cabo lo siguiente:

1. Establecer la relación existente entre las características individuales, socio-afectivas y académicas, con los grados y tipos de afectación positiva en el desempeño de los estudiantes en la clase de matemáticas.
2. Explicar la influencia del pensamiento matemático en las relaciones socio-afectivas.
3. Diseñar un instrumento de evaluación que permita medir y controlar las variables individuales, socio-afectivas y académicas de los alumnos sujetos de investigación.

Por lo tanto, si se establecen e identifican las necesidades de cada estudiante, se podrán establecer estrategias adecuadas para elevar su rendimiento escolar; generando con ello un equilibrio entre los factores que intervienen durante su proceso de aprendizaje.

Dentro de las motivaciones del presente fue hacer eficiente el proceso para la construcción de equipos equilibrados, resultado de la caracterización de los educandos, cuya información resulta de la aplicación del instrumento, lo que permitirá adecuar oportunamente las actividades y brindará un mayor seguimiento de su desempeño; es necesario que los juicios emitidos dentro de la dinámica escolar marquen una diferencia en una realidad social que ha provocado la generación de barreras individuales.

El presente se encuentra como resultado parcial del estudio de análisis de variables, ya que se aplicará a diversos grupos y con ello procesar los datos categóricos, para posteriormente hacer un análisis factorial de forma exploratoria con el propósito de identificar los factores que sobresalen o bien ubicar por grupos previamente establecidos.

## Referencias

- Cantoral, R. (2008). *Desarrollo del pensamiento matemático*. México: Trillas.
- Gardner, H. (2005). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, O. (2006). ¿Cómo diseñar el sistema de evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas? *RELIME*, 267-297.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Matemáticas*. México.

- Taylor, A. E. (1901). *The problem of conduct*. London: MacMillan.
- Uriarte Arciniega, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 61-80.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## Capítulo 8.

### El complejo papel del docente

**Azucena Villa Ogando**

*Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo*

**Rubén Mata Vásquez**

*Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo*

#### Resumen

La tarea del profesor ha sido recientemente cuestionada y devaluada, asumiendo erróneamente que el trabajo del maestro es relativamente fácil y no exige de gran preparación: sin embargo la tarea docente es altamente compleja pues requiere para su ejecución un conjunto de saberes: referidos a la formación profesional, disciplinares, curriculares y experienciales; además, el profesor no solamente se ocupa de que los niños aprendan, sino que participa en procesos de gestión en pro de la mejora escolar y trabaja con la familias de los niños, a quienes además debe sensibilizar para motivar su participación. Todas estas tareas son simultáneas, por lo que el profesor enfrenta una gran carga laboral que debe realizar en contra del tiempo; el maestro debe encontrar tiempo para trabajar con el grupo, planificar, evaluar, socializar profesionalmente, trabajar con padres de familia y supervisores, superarse profesionalmente y realizar actividades socio-culturales. El uso del tiempo del profesor es a veces desestimado y tanto las autoridades como los padres de familia son poco sensibles a la multiplicidad de funciones y las altas exigencias que se imponen al docente, de quien se espera enseñe a los niños, mejore la escuela y establezca lazos de vinculación con el contexto y las familias de forma efectiva.

**Palabras clave:** docente, tareas, complejidad.

#### Introducción

El trabajo del docente ha sido fuertemente cuestionado o devaluado en los últimos tiempos en nuestro país; el maestro, que antaño gozaba de admiración y respeto por su labor, ha visto desprestigiado su trabajo en voz de quienes suponen que los maestros no hacen nada o que lo que hacen es sumamente fácil y no exige de gran preparación.

En este ensayo se explora la naturaleza del trabajo del profesor desde varios ángulos, desde los saberes que debe poseer hasta las tareas relacionadas

con los padres de familia y la gestión escolar en medio de la presión del tiempo y las exigencias actuales de preparación constante.

Sustentado en autores como Carbonell (2002), Dabas (2003), Hargreaves (2005), Romero (2000) y Tardif (2009), se revisa la complejidad de la tarea del profesor y se explica el por qué la docencia es una de las carreras que exigen mayor preparación y dedicación, toda vez que es mucho lo que hace un profesor en el día a día y son altas las expectativas que de su trabajo se tienen a pesar de que, contradictoriamente, su labor es subestimada a menudo.

La compleja tarea del docente sólo es comparable con la dedicación y amor que tiene por lo que hace, por lograr que los estudiantes aprendan, por comprometer e involucrar a los padres de familia y por hacer de su escuela un lugar mejor para todos.

## **Desarrollo**

Las visiones tradicionales sobre la docencia asumen que el trabajo del profesor es solamente “dar clases”, “enseñar”, o en el peor de los casos “entretener” a los niños; desde estas perspectivas simplistas, el papel del docente es relativamente fácil, pues solamente se dedica a trabajar algunas horas en las que “transmite” una serie de saberes prescritos.

Desde este punto de vista, ser maestro es sencillo y fácil. Sin embargo, la realidad dista mucho de parecerse a este escenario, pues el papel del maestro es uno de los más complejos entre los profesionistas. Además de la evidente carga social que tiene la tarea docente, pues las responsabilidades que se le atribuyen en función del éxito o el fracaso educativo de todo un país son muchas, desde la intimidad de su aula y en la escuela donde se desempeña, el profesor asume una serie de tareas de las cuales pocas veces son conscientes otras personas.

Para comenzar, es importante reconocer los tipos de saberes que deben poseer los maestros. Para Tardif (2009), los profesores deben reunir:

- Saberes de la formación profesional: se refieren a las ciencias propias de la educación y de la ideología pedagógica; estos saberes dan sustento a su

acción pedagógica y lo identifican como maestro, a la vez que lo distinguen de los otros profesionistas.

- Saberes disciplinarios: son referidos a los cursos, materias o asignaturas que el maestro imparte, en especial a los enfoques y la manera en que debe enseñarse cada campo del conocimiento.
- Saberes curriculares: reúnen los objetivos y contenidos de las asignaturas que se imparten, el conocimiento de los planes y programas de estudio con los que se trabaja.
- Saberes experienciales: son los saberes que se adquieren a través de la experiencia, es el conocimiento práctico que el profesor va desarrollando a través del tiempo.

En suma, el profesor no solamente debe saber sino también saber enseñar; el trabajo del profesor se complejiza cuando su responsabilidad no solamente es enseñar sino asegurarse de que los alumnos aprendan, lo que se puede lograr solamente al reunir esos tipos de saberes, que se adquieren tanto en la formación inicial como en la formación continua, sin desestimar el papel de la experiencia.

Así que, de entrada, el grupo de saberes que ha de reunir el maestro hacen suponer que su tarea no es nada fácil, y que exige el interjuego de diversos conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo exitoso de su actividad.

Pero además de eso, el trabajo del maestro no se reduce a lo didáctico, a la enseñanza; en su desarrollo profesional, el maestro se ve en la necesidad de trabajar por su escuela y por la comunidad en proyectos de mejora de las condiciones de la institución, porque él no llega a una escuela donde todas las condiciones son ideales y no trabaja con alumnos y familias sin problemáticas.

El trabajo del profesor se desarrolla en el área de las humanidades, trabaja con personas que están inmersas en comunidades y que son singulares; entonces, el maestro no es un autómatas que solamente ejecuta programas y repite fórmulas y recetas dadas. El profesor forma seres humanos y en esa tarea debe desarrollar un sinnúmero de actividades más.

El maestro no solamente enseña a los niños, sino que también trabaja con las familias de esos niños. El trabajo con las familias se torna a veces más

complicado que el trabajo con los niños toda vez que la diversidad de marcos familiares es muy extenso. Carbonell (2002) hace referencia a lo anterior, y afirma que familias y escuelas han protagonizado desde hace tiempo un “divorcio crónico” en el que ambas instituciones trabajan por separado, como si no tuvieran en común el más grande objetivo de ambas: la formación de los niños.

Así mismo, comenta que los muros entre familia y escuela impiden que la riqueza de la cultura del entorno pueda hacer más productivo el papel de la escuela, quien a veces cierra las puertas a los contactos del exterior pues teme que se “contamine” el saber formal que se maneja en la institución escolar.

Este es otro asunto que hace complejo el papel del docente: hacer que el entorno y la escuela se compenetren sacando lo mejor de ambos en función del desarrollo de los estudiantes. El profesor no puede ignorar el nicho donde se desenvuelven los niños, ni les puede exigir que dejen a las puertas de la escuela todo el bagaje cultural que los alumnos traen consigo; entonces, el reto está en construir puentes para que la escuela sea parte de la cultura y promotora de ella, que sea parte del territorio y a la vez que impulse ese territorio a crecer.

Carbonell (2002) dice que una de las tareas más difíciles del profesor en relación al trabajo con las familias consiste en conocerlas, entenderlas, comprenderlas e integrarlas a la tarea de la escuela, particularmente en territorios desfavorecidos en los cuales la lucha más grande del maestro es contra el fracaso y el ausentismo escolar, lucha en la que las familias deben estar estrechamente involucradas.

Cabe señalar que aquí el papel del maestro es fundamental, porque aunque es común decir que las familias de los niños que fracasan o que se ausentan de la escuela no se interesan en ellos o en su educación, estudios como el de Dabas (2003) señalan que no hay familias desinteresadas o indiferentes, sino que hay maneras diferentes de expresar el interés y cada familia vive una condición única, por lo que el docente debe encontrar los códigos precisos tanto culturales como comunicacionales para entablar contacto con las familias y promover su participación.

Para Dabas (2003) los profesores pueden promover la participación de las familias en alguna de estas formas:

- Consulta: los padres dan su opinión, pero la decisión final es del equipo docente.
- Elaboración de propuestas: los padres forman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de opciones de mejora, pero la autoridad definitiva es del profesor líder.
- Delegación: las atribuciones se delegan y el delegado tiene autonomía, pero el delegante es quien toma la decisión final.
- Codecisión: la decisión es tomada por padres y maestros.
- Cogestión: la participación no se da solamente en la toma de decisiones, sino también en la puesta en práctica de las mismas.

La relación con las familias es un asunto sensible en el trabajo del docente, quien debe encontrar nuevas formas de conexión con los padres, pues aunque en el pasado el maestro podía tomar decisiones con toda autoridad, hoy se debe dar mayor protagonismo a los padres de familia a través de la toma de acuerdos, el establecimiento de alianzas y la puesta en práctica de negociaciones en pro de la mejora escolar y del aprendizaje de los estudiantes.

El aspecto de la mejora escolar es otro punto que hace complicada la tarea del maestro, pues no solamente tiene que enseñar, asegurarse que los estudiantes aprendan, trabajar con todos los padres de familia y motivar su participación, sino que además es su responsabilidad impulsar proyectos para mejorar la escuela.

Al respecto, Romero (2008) menciona que la mejora escolar es un proceso de cambio, innovación y reforma de la escuela en el cual los profesores se preguntan ¿qué y por qué se quiere cambiar?, y ¿qué y por qué se quiere conservar?

Para promover estos procesos de cambio, el profesor debe poner en marcha acciones de gestión escolar, lo que hace que su labor definitivamente trascienda de las cuatro paredes del aula, y que incluso sus acciones persistan por varias generaciones.

La gestión escolar puede darse en tres vertientes:

- Gestionar es controlar y administrar: en esta perspectiva, el profesor se dedica a administrar los recursos para buscar la eficiencia.
- Gestionar es gobernar: en esta vertiente, la gestión escolar se visualiza como un instrumento de control político.
- Gestionar es gestar: en esta visión, el gestor hace que las cosas sucedan en pro de mejorar la escuela.

Así, el maestro como gestor se ocupa de que en la escuela las cosas marchen bien y que se transformen constantemente en pro de que sea mejor cada vez en todos los aspectos, sin olvidar que el objetivo central es que los niños aprendan y se formen integralmente.

Hasta aquí hemos revisado algunas de las tareas del profesor que hacen que su trabajo sea complejo, pero hemos pasado por alto la cuestión de que todas estas tareas las debe hacer de forma simultánea; es decir, no tiene un tiempo destinado solo para enseñar, otro para gestar, otro para trabajo con padres de familia.

Aunque estas actividades en algunas ocasiones puedan aparecer separadas en su horario, en la ejecución real se superponen, se relacionan y se influyen recíprocamente. Además, hemos de considerar que el maestro es también un ser humano que llega a la escuela con múltiples problemas y ocupaciones; entonces, para el cumplimiento eficaz de todas sus tareas profesionales y el desarrollo de su vida personal el profesor se enfrenta a un elemento que no puede modificar: el tiempo.

Hargreaves (2005) sostiene que el factor tiempo es un elemento muy importante en la estructuración del trabajo de los profesores y que es el aspecto más problemático en su desarrollo profesional, pues tienen que encontrar tiempo para:

- Trabajo en grupo
- Planificación
- Evaluación
- Consulta

- Socialización profesional
- Superación profesional
- Trabajo con personas (padres de familia, supervisores)
- Actividades socio-culturales

Estas y otras actividades ha de desarrollar el profesor, a menudo contra corriente, pues comúnmente los directivos, supervisores y padres de familia son poco sensibles a los usos del tiempo de los profesores, asumiendo que las tareas que ellos les exigen deben ser las más importantes o que el maestro no las hace bien o tan velozmente como ellos quisieran.

A grandes rasgos, la multiplicidad de funciones y las exigencias que la sociedad pone en los profesores hacen de su tarea una responsabilidad compleja, a menudo subvalorada por otros profesionistas, por los empleadores o por la misma sociedad.

## **Conclusiones**

La tarea del docente es una de las más complejas dentro del mundo de las profesiones. Al ser parte de las carreras humanísticas y al poseer un inmenso peso en la formación de los ciudadanos, el profesor tiene que trabajar con seres humanos y en situaciones nada predecibles ni controlables.

La complejidad del trabajo docente puede resumirse en el hecho de que sus funciones son múltiples, además de que estas funciones tienen que desarrollarse de manera integrada y simultánea; el maestro reúne una serie de saberes que lo acreditan para el desempeño de sus funciones, y que además deben ser actualizados constantemente.

Paralelamente, el profesor se hace cargo de mejorar la escuela de forma constante a través de complejos procesos de gestión escolar que involucran, entre otros agentes, a los padres de familia. El trabajo con las familias es una de las tareas más relevantes y difíciles del profesor, pues a través de este trabajo establece redes con el contexto y ayuda a los niños a mejorar.

Todas estas actividades las hace continuamente en contra del tiempo, lo que da la idea de que el profesor realiza muchas actividades (todas ellas

sustanciales) con poco tiempo, al margen de él y aun disponiendo de su propio tiempo para cumplir con ellas.

En suma, ser profesor no es fácil; no implica solamente ir a trabajar en clases, esa es la actividad más importante pero no la única. El maestro es un profesionista con altas responsabilidades y tareas muy complejas que se interrelacionan y hacen de su carrera una verdadera profesión de vida que exige gran preparación y entrega.

### **Referencias**

Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.

Dabas, E. (2003). Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires: Paidós.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata

Romero, C. (2008). Hacer de una escuela, una nueva escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique.

Tardif, M. (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.

## Aprender-enseñando (aprenseñar), una práctica educativa innovadora dentro y fuera del aula

Enrique Barajas Montes

*Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del IUNAES*

### Resumen

En el presente artículo, se define el neologismo aprenseñar, se aportan las bases de este constructo para su entendimiento. Apreñseñar es una estrategia para la adquisición de conocimientos a través de la enseñanza, en esencia es el proceso mediante el cual, se aprende mientras se enseña, ya que para poder enseñar cualquier tema es necesario estudiarlo, comprenderlo y dominarlo. Se plantea pues esta estrategia como un método de enseñanza-aprendizaje a la vez que se sustenta su praxis epistemológicamente.

**Palabras clave:** Apreñseñar, aprender-enseñando, práctica docente.

### Introducción

La pregunta recurrente al hablar de aprenseñar (neologismo referente a aprender enseñando) es: ¿se aprende cuando se enseña?, a esta cuestión se responde al unísono de manera positiva por la mayoría de los docentes, pero el qué se aprende puede variar del docente, entonces ¿Por qué no utilizar aprenseñar como método innovador en el aula? Responder de manera argumentada a esta última pregunta retórica es el objetivo del presente escrito. Para esto se define qué es innovación educativa, él porque es importante innovar en la educación, el liderazgo educativo y su la relación con la competencia de enseñar, las redes en las comunidades generadas por aprenseñar, la practica reflexiva previa y durante la implementación de la misma. Para implementar la estrategia es necesario justificarla y defenderla, por ello se plasman algunas de las problemáticas que enfrenta la escuela del siglo XXI además de los cambios hacia la mejora que se requieren y se proponen con esta estrategia, la cual es descrita con un panorama general de su *morfosis*, siendo una estrategia liquida y adaptable a distintos

entornos sociales y culturales y más importante aún, a diversos temas a impartir y difundir con ella.

### **Innovando en el aula: enseñar para aprender**

Para Vogliotti y Macchiarola (2003) la innovación, para fines estrictamente educativos, alude a una variante menos funcional: “Se entiende a la innovación educativa como un cambio, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas. Cambio no espontáneo ni casual, sino intencional, deliberado e impulsado voluntariamente comprometiendo la acción consiente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación” (p. 57).

Pero ¿Por qué innovar en materia educativa? Los resultados otorgados por parte de la OCDE en 2010 en materia educativa (citado por Mathews en Guevara, 2016), sugieren a México implementar estrategias de acción y reformas en todo su sistema educativo, mejorar la calidad de profesores y el liderazgo pedagógico. Una de las recomendaciones citadas por Mathews (como se citó en Guevara, 2016) es edificar el liderazgo educativo y la capacidad de enseñanza dentro de los planteles y grupos de instituciones escolares, el trabajo común en asociaciones o grupos.

De la recomendación anterior surgen dos aspectos relevantes, el liderazgo educativo y la capacidad de enseñanza, el primero se puede explicar de forma simple por medio de la analogía: “que la *escuela* tome la batuta” (siendo la *escuela* una referencia abstracta de todo el sistema educativo mexicano) y el segundo hace referencia a la habilidades para enseñar, habilidades que manejándolo en el enfoque que rige gran parte de las universidades del país, el enseñar se convierte en una nueva competencia necesaria para el día a día (Duran, 2016).

El liderazgo educativo, se puede bifurcar en las siguientes vertientes (Ruiz, 2013), el liderazgo instruccional, que fomenta un enfoque en la mejora de las prácticas docentes y la dirección en la escuela; y el liderazgo transformacional que llama la atención sobre las otras condiciones a ser cambiadas en la escuela y el aula para mejorar el aprendizaje.

Es este liderazgo educativo (Ruiz, 2013), una forma de emprender el camino hacia la mejora y del mismo surge la idea de aprender mientras se enseña. El liderazgo ha cobrado importancia en los últimos años (Horn, 2010), y la estrategia de girar la escuela para que los estudiantes aprendan mientras enseñan, es una forma de tomar este liderazgo desde el aula.

Y ¿en qué consiste el *aprender enseñando*? Sencillamente generar estrategias para que estudiantes (llamados *emisores*) enseñen temas específicos, los cuales se desea que conozcan y logren dominar a lo largo de la implementación de la estrategia, a un grupo de estudiantes secundarios (*receptores*), siendo los primeros los emisores del conocimiento y los segundos los receptores (Barajas, 2017). Para poder generar esta enseñanza es necesario que previamente los emisores estudien y comprendan el tema a enseñar, a la vez de que tengan las capacidades básicas para enseñarlas. Esto último es la competencia (capacidad) de saber enseñar mencionada anteriormente (Duran, 2016).

Fundamentando la implementación de una estrategia que se basa en aprender mientras se enseña, con el trasfondo de todo lo que conlleva la acción de enseñar: el estudio previo, la reflexión y comprensión a fondo de los conocimientos a enseñar, el proceso de comprender como aprenden otros para empatizar e identificar los propios canales de aprendizaje. Es necesario que, pese a la obviedad de la primicia y su efectividad a juicio discreto y popular, esta sea sustentada con antecedentes teóricos y la praxis que acarrea.

El constructo tratado en este ensayo no es nuevo, ya grande autores se han referido a él, (citados por Duran, 2016, p.124):

Enseñar es aprender – Séneca.

Quien enseña a otros aprende él mismo – Comenius.

Enseñar es aprender el doble – J. Joubert,

Para mí, no hay separación entre enseñar y aprender, porque enseñando también se aprende – P. Casals.

Históricamente, el enseñar es parte de la esencia humana, desde quien descubrió el fuego y enseñó a otros, de manera consciente o inconsciente, pues el aprender también es innato, incluso ambos son sentidos de supervivencia, como individuo es necesario aprender conductas, hábitos, técnicas y otros aspectos vitales para poder sobrevivir, cómo sociedad es necesario que se enseñe a los individuos conductas, hábitos, técnicas, ciencia, etcétera para poder también sobrevivir como comunidad.

Aunque el enunciado “aprender mientras se enseña” es coloquialmente aceptado, la evidencia científica y teórica del aspecto se limita a la experiencia en la praxis, con evidencias alrededor del mundo, las cuales en su mayoría son documentadas, pero la teoría fundamentada y argumentada del aspecto carece de amplitud, concretándose a un marco teórico endeble, posiblemente por la obviedad que se le ha dado al tema y no ha generado interés general por la investigación del mismo.

En este sentido, algunas de las teorías, no sustentadas lo suficiente, existentes son por ejemplo “la pirámide del aprendizaje” de los *National Training Laboratories*, la cual sostiene mediante cifras que las mejores maneras de aprender son mediante la enseñanza o el uso inmediato de los conocimientos estudiados. Otra teoría es el “cono de la experiencia” de Edgar Dale, que sostiene que la retención del material estudiado está en función del nivel de implicación o actividad que desplegamos de dicho conocimiento mientras aprendemos, en pocas palabras, el involucrarse de manera activa con el conocimiento es más efectivo que sólo de manera pasiva (Duran, 2016).

Pero si el enseñar ha estado en la naturaleza del ser humano, ¿Por qué la podemos llamar innovadora a esta estrategia? Pues simplemente porque la implementación formal de la misma como método de enseñanza no ha sido explotada de manera suficiente, metodizada y teóricamente fundamentada.

Parafraseando a Duran, como teorías angulares para este constructo, podemos comenzar con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), surgido de las ideas de Vygotsky, el cual nos permite visualizar el aprendizaje

como el proceso reestructuración subjetiva (internalización) a partir de instrumentos de mediación cultural en condiciones de interacción social (intersubjetividad). Concretando, la ZDP es la división entre lo que puede realizar el individuo sólo y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros y aprender enseñando cumple con ambos factores.

Entonces se puede adjudicar a la estrategia de aprender enseñando el concepto de ZDP como uno sus fundamentos teóricos. Ya que al aplicar dicha estrategia los emisores tienen más posibilidad de aprender al trabajar en sociedad, la actividad e interacción con el conocimiento se vuelven el eslabón entre la teoría y la praxis, implica la reflexión del emisor en la totalidad de su aprendizaje y su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera colaborativa e incluso individual.

La competencia emergente: “aprender a enseñar” surge por la efectividad de este principio, explicado con casos reales y documentados en la bibliografía de David Duran, un detalle importante en este principio es ser consciente de que los alumnos no tienen en su mayoría experiencia como docentes, además de que no tienen por lo general la idea clara de cómo enseñar, es por ello que previo a enviar a los alumnos a enseñar algún tema en específico, es necesario que los profesores capaciten y retroalimenten a los estudiantes, de forma de que se genere un acompañamiento en las estrategias que utilicen el método de aprender enseñando (Duran, 2016). En síntesis, este proceso tiene varios consecuentes, uno de ellos es la función de enseñar a enseñar, sin dejar de lado los alcances y limitaciones de los alumnos emisores.

El primer paso para implementar la esta estrategia es conocer el contexto general donde se aplicará, el curriculum de los involucrados, la comunidad, los temas a impartir, entre otros aspectos, y dentro de estos aspectos se deben de medir los siguientes rubros (Guarro, 2005):

1. Decisionales: en cuanto a costos y beneficios relativos a la implementación de la estrategia.
2. Institucionales: en referente a las agendas, ubicaciones e instalaciones y materiales disponibles.

3. Distributivos: que serán los aspectos de la configuración social, grupos, clases, colectividades, participantes en la estrategia.
4. Estructurales: que son los patrones de organización, jerarquización y asignación de funciones, tanto de emisores, receptores e instituciones involucradas.

Se denota con estos pasos, que la estrategia no puede ser individual ni unilateral, se debe de trabajar a manera de red de aprendizaje y red comunitaria. Con objetivos conjuntos y organizados.

La práctica reflexiva no se excluye en el proceso previo a la implementación de la estrategia aprender enseñando, es necesario que el emisor reflexione sobre el qué, por qué, para qué y cómo puede y debe dar sus primeros pasos en esta actividad que en ningún momento debe de ser improvisada. Lejano al discurso de Perrenoud (2007) en el que traza la perspectiva a largo plazo de la profesionalización de un docente, en esta actividad se debe de buscar lograr una reflexión sin fin de profesionalizar a los emisores en la docencia, con el fin de generar las aptitudes en dichos sujetos en un corto plazo, pues la implementación de la estrategia, al ser de carácter formativo de temas específicos, no puede ahondar en asuntos propios y específicos de la formación docente.

Para poder guiar la reflexión y orientar al emisor, el docente a cargo de la estrategia debe de generar mesas de trabajo, debates y charlas con los emisores, siempre con baterías de preguntas generadoras, las cuales estén orientadas a generar discusiones grupales (entre emisores) con el fin de reflexionar sobre los aprendizajes generados, las necesidades surgidas, los problemas enfrentados y sus posibles soluciones. Todo con el fin de evitar la larga duración de una formación inicial docente (Clerc, 1995 como se citó en Perrenoud 2007).

¿Y, cuáles son los problemas que se pueden atender con esta estrategia? Sin duda existen una infinidad de temas técnicos y científicos que pueden ser impartidos por emisores a receptores, tomando todos los aspectos mencionados en párrafos anteriores. Pero existe una serie de problemas de la escuela de hoy en día, los cuales pueden ser atacados de manera innovadora, directa o

tangencial por parte de esta estrategia, dichos problemas son (Hargreaves, 2003):

1. Las escuelas son herméticas y no atienden las problemáticas exteriores a ellas;
2. Las escuelas están perdiendo el monopolio ante el aprendizaje en parte por digitalización de la información;
3. Existe una crisis a nivel comunidad, a la cual la escuela parece ser clave como entorno natural, cultural, comunitario y social.

En síntesis, el desafío de las escuelas es que requieren dejar de ser fortalezas enclaustradas dentro de las comunidades, tanto docentes como directivos, administrativos y los propios alumnos requieren salir de dichas fortificaciones sociales para convivir con el entorno social real y que sean partícipes en la gestación de soluciones sociales, siendo este argumento una de las piedras angulares de la estrategia, tanto para defenderla como para justificar su implementación.

La sociedad es un organismo vivo, en permanente proceso de cambio, sus organizaciones requieren ser adaptables o perecen, por ello, como célula de dicho organismo, la escuela debe de evolucionar constantemente y adaptarse al entorno social y para poder generar este cambio de manera adecuada requiere conocer la sociedad *in situ*, no de forma periférica (Paredes, 2009). No obstante, los cambios no pueden ser introducidos (en ninguna célula social) de manera improvisada o no planeada, pues tenderían al fracaso. Si se desea que un cambio sea real, se debe de combinar y alinear con los objetivos y visiones de todos los agentes participantes, planificar las propuestas y verificar antecedentes de estas, así como resultados, de ser inexistentes, se debe proyectar escenarios hipotéticos y resultados posibles, al igual como las acciones a tomar en cada uno de los escenarios resultantes plausibles.

Sin embargo, ¿cómo podemos definir cambio y mejora? Para Paredes (2009) un cambio es “las modificaciones que se dan en una realidad concreta” y una mejora “es el resultado de un cambio promovido que incorpora respuestas más aceptables a las existentes respecto a los valores que se haya establecido” (p.226).

Algunos ejemplos de las estrategias existentes similares, o incluso, definidas como estrategias de aprenseñar son:

- Las tutorías, las cuales tienen una igualdad baja, pues suelen ser entre un individuo de un estatus escolar mayor hacia uno menor, donde un tutor ayuda a un tutorado, y el aprendizaje del primero no es medible en su totalidad, pues queda en aprendizaje social y personal sobre la vida de su tutorado (que no por ello deja de ser aprendizaje).
- La cooperación entre agentes del mismo nivel e inter niveles (educativos), en este podemos tener interacciones entre iguales de formas elevadas, pues se puede trabajar a pares, el conocimiento se trasmite de manera multidireccional, los agentes aprenden unos de otros de manera fluida y dinámica. Este concepto se considera cuando los participantes son grupos de individuos con conocimientos similares o heterogéneos.
- La colaboración, donde el grupo de individuos pertenece a grupos con conocimientos similares o diferentes, por ende, se suman las propiedades de la cooperación a la amplitud de conocimientos que distintas áreas pueden aportar (Duran, 2016).

## **Conclusiones**

Lo anterior nos proyecta aspectos necesarios para poder considerar la estrategia de aprender enseñando como innovadora, promotora del cambio y la mejora: aprender enseñando debe de ser planificada por los agentes participantes dicha estrategia (como mínimo las instituciones involucradas, los emisores y docentes participantes), se deben de plantear claramente los objetivos, los cuales deben de ser concretos y alcanzables, los emisores deben de ser orientados y capacitados para poder transmitir el conocimiento, enfocándose a su vez, reflexivamente en sus propios aprendizajes; los resultados de la estrategia deben de ser medibles y comparables con los objetivos establecidos.

Para poder considerar los efectos de la implementación de aprender enseñando es necesario que previo a su inserción, la estrategia sea planificada primeramente por las instituciones participantes, con un dialogo reflexivo multidireccional tanto por directivos como docentes involucrados, para después plasmar los objetivos a los grupos de estudiantes emisores, los cuales deben de ser conscientes de los alcances y limitaciones, objetivos y fundamentos básicos de la estrategia, así como los conocimientos a practicar y enseñar.

Finalmente, un aspecto fundamental para la estrategia es la medición de sus resultados, con fin de justificar si los cambios implementados con la misma pueden ser considerados como mejoras.

## **Referencias**

- Barajas, M. (2017) Aprender-Enseñando, una sistematización de experiencias sobre la enseñanza del idioma inglés como método de aprendizaje en nivel superior. Editorial académica española.
- Duran, D. (2016) Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. Madrid: Narcea S.A.
- Guarro, A. (2005). Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Guevara, G. et al (2016). La evaluación docente en el mundo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hannan, A. y Silver, H. (1999). La innovación en la Enseñanza Superior. Madrid: Narcea, ediciones S.A.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador. Buenos Aires: Amorrortu.

- Horn, A. (2013). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*. Vol. 9, N. 2; pp. 82-104.
- Paredes, J y De La Herran, A. (Coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Editorial Graó/Colofón.
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14; pp. 85-104.
- Tenti, E. (2010). *El oficio del docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (septiembre, 2003) Ponencia: Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional docente. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

## El Docente en la Reforma Educativa

**Rubícel del Rosal Melo**

*Escuela Secundaria Diurna 275 “José María Velasco”*

**Nancy Elizabeth Sánchez Fuerte**

*Escuela Secundaria Diurna 275 “José María Velasco”*

### Resumen

La formación docente en los últimos años ha adquirido especial relevancia, en el presente ensayo, se abordan los antecedentes de la actual Reforma Educativa, lo que se planteó sobre formación docente durante el ciclo escolar 2013-2014 en la Ciudad de México, el Servicio Profesional Docente, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y su modelo de evaluación de desempeño docente.

**Palabras Claves:** Reforma Integral de la Educación, Servicio Profesional Docente y Formación docente.

### La Reforma Integral de la Educación Básica

La puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), dejó ver inconsistencias en los programas, los materiales y las estrategias de actualización, poniendo en tela de juicio la pertinencia de los enfoques, la organización de los contenidos y la articulación con los niveles de educación básica -preescolar, primaria y secundaria-; así como de las propuestas de formación en las que participaron los docentes ya que estas, no brindaron herramientas adecuadas para su eficiente aplicación. Aunque su planteamiento curricular sigue vigente y se trabajará con él, en las escuelas de educación básica de todo el país hasta el ciclo escolar 2018-2019, que es cuando entra en operación de manera parcial el nuevo modelo educativo.

El 10 de junio de 2013 la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio a conocer el decreto por el que reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en la que se incluye la obligatoriedad del Estado para prestar servicios educativos hasta el nivel medio superior.

La ampliación de la educación básica obligatoria tiene fuertes implicaciones sobre la necesidad de proveer infraestructura física, personal docente actualizado y nuevos docentes formados de acuerdo con la perspectiva de la reforma, así como la dotación de libros de texto y materiales educativos para alumnos y maestros.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. Y tres estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos, que son: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género.

A la SEP le correspondió dirigir la elaboración del Programa Sectorial de Educación (PSE) a partir de la meta nacional “México con Educación de Calidad” y de todas las líneas de acción transversales que le corresponden al dicho sector.

La SEP, atiende a las experiencias en otros países y retoma el planteamiento de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es así que el 15 de enero de 2014 lanza la convocatoria a diversos actores involucrados en la educación básica: maestros, padres de familia, alumnos, investigadores y estudiosos de la educación, autoridades educativas locales, organizaciones de la sociedad civil y a la sociedad en general interesada en aportar propuestas en los foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo. Fueron tres foros nacionales y 18 regionales, que se desarrollaron de febrero a junio de 2014 en diferentes partes del país y consideraban el siguiente planteamiento:

Para avanzar en el logro de una educación de calidad, con equidad e inclusión, que cumpla con los dos grandes propósitos de la educación básica: aprender a aprender y aprender a convivir, es preciso revisar el modelo educativo, con el fin de establecer aquello que es menester transformar, porque ha quedado obsoleto y traba su avance; y, para definir, asimismo, aquello que es preciso mantener y potenciar porque constituye un valor de nuestra educación (SEP, 2014, p.89).

Los temas centrales de estos foros de consulta fueron los siguientes:

1. El reto de educar a los mexicanos en el siglo XXI.
2. ¿Qué es hoy lo básico indispensable?
3. ¿Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz?
4. ¿Cómo garantizar la inclusión y la equidad en la escuela básica?
5. El desarrollo profesional docente.

La revisión conjunta de los planes y programas, los materiales y los métodos educativos entre los involucrados en la educación a partir de las particularidades regionales y contextos locales, se hizo presente en estos foros.

La consulta nacional que inició en febrero de 2014 trajo grandes cambios a los planteamientos de la educación básica.

En el gobierno de Enrique Peña Nieto y a raíz del pacto por México, en el año 2013, se realizaron modificaciones al Artículo 3º y al Artículo 73º Constitucionales para la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) en la Educación Básica y Media Superior, estos cambios sirvieron para otorgar al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) autonomía constitucional y además conferirle nuevas atribuciones para participar en el diseño, regulación y operación del SPD y para construir y coordinar un Sistema Nacional de Evaluación.

Si bien es cierto, estas reformas constitucionales forman parte de la nombrada “reforma educativa”, también es cierto, que lo que se dejó ver primeramente, fueron modificaciones laborales y administrativas más que la intención de mejorar la calidad de la educación que se ofrece en los planteles de educación básica. Por tanto, parece acertado recuperar el siguiente planteamiento de Gil Anton:

¿Qué cambiaría? Me parece que el eje rector de una reforma paulatina del sistema educativo en su nivel básico —y en esto empleo ideas que me ha enseñado Olac Fuentes Molinar— consistiría en cambiar el currículum, del actual que pretende cubrir una hectárea de saberes con medio milímetro de profundidad, por otro en el que el contenido se reduzca a 10 metros

cuadrados, pero con dos metros de hondo: la capacidad de leer, escribir, entender, razonar, conversar, preguntar, calcular con lógica sólida...

La preparación para un currículo así implica la participación de un actor casi ausente en toda reforma planteada: el magisterio (no el sindicato).

Tenemos a cientos de miles de profesoras y profesores que saben mucho de los procesos de aprendizaje, y que están presos de más trámites que del horario para intentar trabajar en lo suyo. La convocatoria a congresos estatales o municipales, si es el caso, en que los profesores compartan sus hallazgos, errores y experimentos posibles, haría por la educación mucho más que las reformas desde el escritorio de Vasconcelos.

Impulsar proyectos de docencia colegiada, de aprendizaje de y con los otros... (Gil, M., 2000, pp. 161-162).

La reforma educativa fue avanzando sin que se tuviera claridad en su operación, esto produjo mucho malestar en los maestros en servicio ya que se veía más como una reforma laboral, lo que ocasionó una serie de movilizaciones en la mayoría del país en repudio a su implementación. De hecho, muchos maestros con posibilidad de jubilación decidieron tomar este beneficio de manera repentina e iniciaron sus trámites para retirarse del servicio, porque sintieron amenazados sus derechos laborales.

Muchos docentes, aunque estuvieron inconformes, no se sumaron a las manifestaciones debido a las represalias por parte de la autoridad educativa y por miedo a los descuentos o a perder la plaza.

Aunque las ofertas de formación de manera presencial han quedado olvidadas, a los docentes no les ha quedado otra opción que seguirse documentando a través de la revisión bibliográfica disponible en la página del Servicio Profesional Docente, a través de algunos cursos en línea vinculados a aprendizajes clave del nuevo modelo educativo y organizando entre ellos algunos círculos de estudio.

La reforma educativa sigue en marcha teniendo como eje fundamental, la evaluación docente, por lo que será necesario hablar de lo que está implicando

para los docentes la participación en estos procesos, desprendidos del Servicio Profesional Docente.

### **La formación continua de docentes para el ciclo escolar 2013-2014**

Para el ciclo escolar 2013-2014 los centros de maestros desarrollaron en su periodo de verano las siguientes temáticas:

- Sentido numérico y pensamiento Algebraico.
- Desarrollar el Pensamiento Histórico en Alumnos de Educación Básica.
- Habilidades para la vida en Educación Básica.
- Introducción al uso de las TIC'S: Curso Básico.
- Educación Inclusiva. Tarea compartida para la atención a la diversidad.
- El derecho a la no discriminación en México.

Además, se plantearon ofertas de cursos y trayectos formativos, conformados por 35 temáticas seleccionadas de la relación de Cursos Estatales, autorizados para la Vigésima Tercera Etapa de Carrera Magisterial. Estos cursos se dirigieron a docentes de educación básica en la Ciudad de México considerando las tres vertientes, en donde se recuperaron los contenidos y enfoques del plan y programas de estudios vigente. Como era característico, en estos cursos se contemplaba una evaluación formal para la asignación de puntos, independientemente de que la modalidad fuera presencial o en línea, con duración de 40 horas, los cuales impartieron de febrero a julio de 2014.

Con estas ofertas se culminaba con una tradición de propuestas formativas desprendidas de Carrera Magisterial debido a la extinción del programa.

### **El Servicio Profesional Docente**

Un hecho que ha determinado el rumbo y la situación actual de la Educación Básica y Media superior en nuestro país es la creación del Servicio Profesional Docente.

El 11 de septiembre de 2013, se emite la Ley que regula el Servicio Profesional Docente, en la cual se establecen los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en

el Servicio de los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior.

El Servicio Profesional Docente es el conjunto de actividades y mecanismos, para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y del personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la educación Básica y Media Superior que imparta el estado y sus Organismos Descentralizados (CNSPD, 2015).

Desde la creación del SPD a la fecha, estos mecanismos de evaluación han permeado la vida laboral y académica de los docentes, en algunos casos favoreciendo y en muchos otros perjudicando su estabilidad laboral.

Quienes desempeñan dichas tareas deben de reunir cualidades personales que dentro de los distintos contextos sociales y culturales que promuevan el logro de aprendizajes de los educandos de los conocimientos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan (CNSPD, 2015).

Sin embargo, la experiencia de los que hemos tenido la posibilidad de participar en dichos procesos, nos dice que la forma en la que se han instaurado y llevado a cabo los mecanismos no son los más convenientes para determinar, si un docente evaluado cubre el perfil que están demandando.

Este hecho sin duda ha marcado de manera significativa no sólo a los docentes en servicio sino también a las nuevas generaciones que se dedicarán a la docencia en el nivel de educación básica. Los planteamientos han sido tema de análisis al interior de las escuelas, en foros y que ha traspasado a la sociedad (Arnaut, 2013, p. 11).

La reforma educativa centra sus acciones en procesos de evaluación dirigidos a los docentes, sin embargo, se han presentado ciertas inconsistencias al respecto, ya que evaluar al docente no es tarea sencilla.

La evaluación es una dimensión constitutiva del trabajo docente. Pero el docente no sólo es un "evaluador sistemático y profesional", sino que

también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc.) como por el sistema educativo como tal (instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes.

El propio sentido común indica que no es fácil "evaluar al evaluador". En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes. Esta evaluación determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y por lo tanto contribuye a definir el salario, carrera, etc. (Tenti, 2002, pp. 10-11).

En esta reforma educativa, se han priorizado las tareas del Servicio Profesional Docente en cuanto al ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción. Dejando de lado lo sustantivo: las mejoras al currículum de educación básica y la formación de docentes.

Los propósitos que se plantean para el Servicio Profesional Docente son los siguientes:

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;
- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión;
- IV. Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional;
- V. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión;

VI. Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades;

VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas, y

VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial. (LGSPD, 2013, Art. 13)

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las acciones que se han desarrollado por este organismo, hasta el momento no han permitido ver por ningún lado el logro de lo propuesto.

La siguiente figura muestra la operación del SPD:

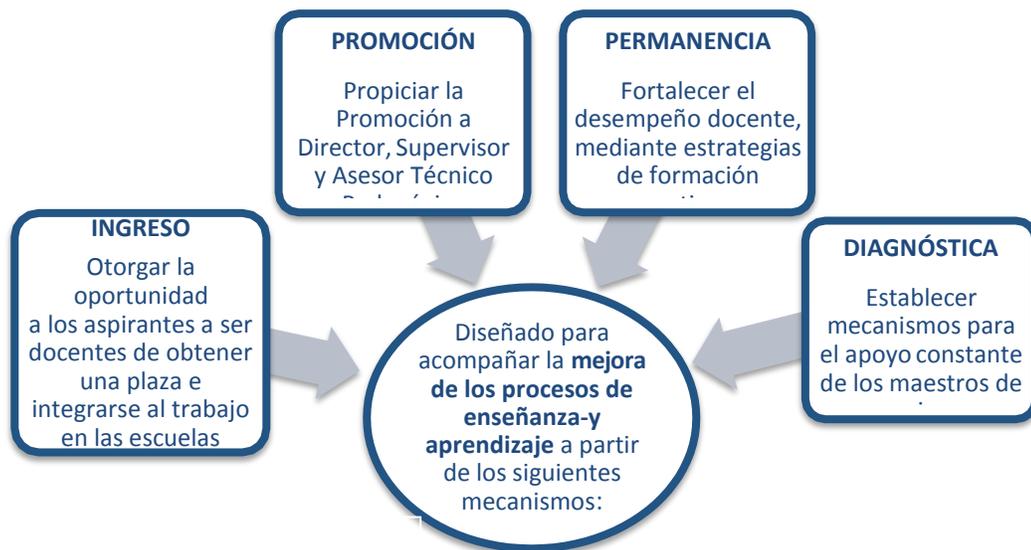


Figura 1. Procesos y mecanismos del Servicio Profesional Docente (SPD)  
Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura anterior el SPD considera cuatro tipos de evaluación.

El Servicio Profesional Docente considera al mérito como el principal criterio de acceso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio educativo, es

así que le otorga a la evaluación el papel más importante, concibiéndolo como un instrumento valioso para apoyar el desarrollo de la profesionalización docente. “Un docente profesional, que se supera de manera continua, atenderá adecuadamente a sus alumnos y logrará por ello buenos resultados de aprendizaje” (Schmelkes, 2017, p. 9).

## **Conclusiones**

A lo largo del ensayo hemos dado cuenta de lo que ha acontecido con la formación docente en la RIEB, cuando los centros de maestros como instancias formadoras desplegaban una serie de ofertas formativas vinculadas al programa de carrera magistral, aunque también mostramos una serie de fallas y deficiencias en estas ofertas formativas. Además, los planteamientos del Servicio Profesional Docente nulificaron a los centros de maestros como instancias formadoras.

En la actualidad con la reforma educativa y con el Servicio Profesional Docente la evaluación es prioridad y está por arriba de la formación docente, la cual desafortunadamente es inexistente.

El papel del INEE ha sido fundamental en esta reforma, sin embargo, su actuación no ha sido la mejor, ya que la evaluación debe de mejorar de manera permanente y se tienen que instaurar mecanismos que garanticen, que lo que el maestro demuestra que sabe en el examen atrás de una computadora, en realidad lo aplica de manera cotidiana en su práctica docente. Como estudiosos de la educación, sabemos que el procedimiento de evaluación es un proceso complejo y el mismo INEE a través de su presidenta y ahora consejera -Sylvia Schmelkes- lo ha mencionado en sus discursos, por lo que es inexplicable que se siga tomando al examen como el instrumento más importante en la evaluación docente.

Además, evalúan al docente sobre una propuesta curricular que ya no es vigente y que la misma reforma ha descalificado y que se piensa sustituir con el nuevo modelo educativo.

No se puede dejar de mencionar a las políticas educativas, porque desafortunadamente los procesos que viven los maestros están politizados y atienden a intereses de políticos y partidos. Es una tristeza el darse cuenta, los

rumbos que toma la educación en nuestro país, desafortunadamente las decisiones de nuestro gobierno no han sido las mejores en materia educativa. Se han planeado grandes cambios sin que a la fecha se vea algo significativo. El reclutamiento de docentes se ha simplificado a la presentación de un examen mal elaborado y sin lógica por ningún lado.

Los afectados en estas reformas, como siempre, son los alumnos y los docentes. Los primeros, con una preparación mediocre y los segundos con incertidumbres, miedos y sin llegar a entender hasta el momento su tarea.

## Referencias

- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. p. 45. Recuperado de: [www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/>
- Gil, M. (2012). "Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM, pp.161-162.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México. 11 de septiembre de 2013.
- Schmelkes, S. (2017). Conferencia: La evaluación del desempeño docente, Ciudad de México, 28 de enero de 2017
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Foros de Consulta para la Revisión del Modelo Educativo. Documento Base Educación Básica*. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/4295/base\\_educacion\\_basica.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/4295/base_educacion_basica.pdf)
- Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización docente. Representaciones y temas de la agenda política*. en:

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/TentiFanfani-Dimensiones.pdf>