

Educando *para* educar

ISSN 2007-1469
Año 19, Núm. 35
Marzo-agosto 2018



Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí
División de Estudios de Posgrado



DIRECTORIO

GRISELDA ÁLVAREZ OLIVEROS

Dirección General del SEER

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director General de la BECENE

fhernandez@beceneslp.edu.mx

ÉLIDA GODINA BELMARES

Directora de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE

egodina@beceneslp.edu.mx

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

Coordinadora de Extensión y Difusión de Posgrado de la BECENE

mgarcia@beceneslp.edu.mx

CONSEJO EDITORIAL

FRIDA DÍAZ BARRIGA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis A.C. (COLSAN)

MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELLI

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Ma. de Lourdes García Zárate

ASISTENTES EDITORIALES

Ana Silvia López Pérez Cruz

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

TRADUCCIÓN

Óscar Felipe Reyna Jiménez

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Pablo Flores Corpus

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

EDUCANDO PARA EDUCAR, año 19, No. 35, marzo-agosto 2018, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México, calle Nicolás Zapata, Núm 200, Col. Centro, C.P. 78000, San Luis Potosí, S.L.P., México, Tel. (444) 8142530, www.beceneslp.edu.mx, educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
Editor responsable: Francisco Hernández Ortiz. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2018-071114473100-203, ISSN: en trámite; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de éste número, Coordinación de extensión y difusión de la División de Estudios de Posgrado, BECENE, Lic. Werner Alberto Juárez Padilla, calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 78000, San Luis Potosí, S.L.P., fecha de última modificación, 3 de septiembre de 2018. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse siempre y cuando se cite la fuente original.

CONTENIDO



1	Prácticas docentes para atender la diversidad. Un estudio de caso en el nivel medio superior Carlos Asael Elvira Cruz / Juana María Méndez Pineda / María del Rosario Auces Flores	13
2	Vigencia y aplicación de las orientaciones psicopedagógicas y filosóficas contemporáneas en el hecho educativo Adriana Elizabeth Haro López	27
3	Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docente en el nivel preescolar María del Carmen Patricia Saldaña Zavala / Ana Ma. Mata Pérez	47
4	Estrategia didáctica para el aprendizaje de la geometría en educación secundaria apoyada en los trabajos de Escher Julio César Vega Gallegos	63
5	El proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria Claudia Berenice Villanueva Salas.	77
6	Diseño de un taller como propuesta didáctica para fomentar el valor de la responsabilidad en alumnos de cuarto grado de primaria Vicente Zavala Coronado / Graciela Martínez Gutiérrez	91

PRÓLOGO



Estimados lectores, con el propósito de comunicar los avances de la investigación educativa y el quehacer docente a través de los medios digitales, se observa la necesidad de poner en común con ustedes una de las demandas actuales a favor del desarrollo de la cultura y el respeto a los autores por medio del acceso libre.

El acceso libre surgió en 2001 como una propuesta de la UNESCO, a través de la iniciativa de Budapest, en la que se afirmó que retirar las barreras de acceso a la literatura acelerará la investigación, enriquecerá la educación y compartirá el aprendizaje. Por ello, es fundamental promover el acceso gratuito de la información y el uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas, pues el acceso a las fuentes de información pública es un derecho humano universal.

Indiscutiblemente, el acceso libre, como se le denomina a este derecho, ofrece ventajas a toda la sociedad. Sin embargo, concretar la iniciativa de Budapest ha implicado el desarrollo de bases legales que permitan la aplicación de la justicia de forma eficaz. Una de ellas tiene que ver con los derechos de los autores de los trabajos publicados en línea, que generalmente son de académicos que requieren de medios para publicar con periodicidad los resultados de sus investigaciones.

Estas publicaciones se diseminan por internet con tanta amplitud como sea posible; pero, ante la iniciativa de Budapest, los autores no podían invocar restricciones de acceso, por lo que se generó el copyright del material que publicaban. Entonces surgió una contradicción entre el acceso libre y los derechos de autor.

Frente a esta discrepancia, aparecieron las licencias de derechos autorales como un medio para encontrar un equilibrio dentro del escenario tradicional de todos los derechos reservados de los autores con el escenario innovador de la internet y el acceso libre. Las licencias de derechos autorales son una vía simple y estandarizada para otorgar permisos a los lectores sobre los textos y hacer efectivo el acceso a las fuentes de información pública.

Comprometidos con el acceso libre, esta revista adquirió la licencia de derechos autorales Creative Commons, bajo la atribución "compartirIgual", que le otorga a usted, lector, los permisos de copiado, distribución, edición, remezclado y de uso como base para crear, incluso con fines comerciales, siempre y cuando dé crédito y licencie sus nuevas creaciones bajo los mismos términos de los textos publicados en este espacio.

Educando para Educar espera que estas nuevas formas de comunicar la ciencia le motiven a compartir sus creaciones intelectuales en esta revista, pues la licencia Creative Commons no reemplaza los derechos de autor, sino es un apoyo para elegir los términos y condiciones para el uso de los textos que se publican en línea, fortaleciendo la difusión del material y la comunicación con el titular de los derechos. Con esta licencia, *Educando para Educar* contribuye al replanteamiento del papel de los "bienes comunes" en la era de la información proporcionando, institucional, práctica y legalmente, soporte a los académicos que buscan experimentar y comunicarse con mayor libertad.

Dra. Ma. de Lourdes García Zárate



PRÁCTICAS DOCENTES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD. UN ESTUDIO DE CASO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

TEACHING PRACTICES TO ADDRESS DIVERSITY. A CASE STUDY AT THE UPPER MIDDLE LEVEL

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2017.

Dictamen 1: 11 de octubre de 2017.

Dictamen 2: 16 de octubre de 2017.

Carlos Asael Elvira Cruz¹

Juana María Méndez Pineda²

María del Rosario Auces Flores³



Investigaciones

RESUMEN

El presente trabajo consiste en un diagnóstico cuyo objetivo principal es identificar las prácticas que se llevan a cabo para atender la diversidad del alumnado, en relación con las creencias y actitudes prevalecientes, así como identificar las necesidades de mejora en una institución de educación media superior del estado de San Luis Potosí, México. El método utilizado para la realización del diagnóstico desde un enfoque cualitativo es el estudio de caso propuesto por Stake (2007). Los resultados permitieron ver la necesidad de los docentes de la institución de determinar herramientas para trabajar con alumnos con discapacidad dentro del aula y ayudar a su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: prácticas docentes, diversidad, educación media superior.

ABSTRACT

The present paper consists of a diagnosis whose main objective is to identify the practices that are carried out to attend to the student diversity in relation to their prevailing beliefs and attitudes, as well as to identify the needs of improvement in an Higher Education institution in the San Luis Potosi state: the method that was used to carry out the diagnosis from a qualitative approach was the case study proposed by Stake (2007). The results allow to see the teachers needs to determine the tools to work with students with disabilities in the classroom and help their learning process.

Keywords: teaching practices, diversity, Higher Education.

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Maestría en Psicología. asael_elvira@hotmail.com

² Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Maestría en Psicología. jm_mendez@hotmail.com

³ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Maestría en Psicología. charo_auces@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El interés por el desarrollo del presente trabajo surgió de la preocupación por los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que aún permean en la educación, pues, aunque se han hecho esfuerzos para solventar esta situación y fomentar la equidad y la igualdad dentro de la educación, aún falta mucho para lograr una verdadera educación inclusiva (Echeita y Duk, 2008). En la actualidad es común la identificación de alumnos con discapacidad que se integran a las escuelas regulares del sistema educativo mexicano. Cabe recalcar que, a pesar de este avance en la creación de escuelas más inclusivas, los docentes no tienen una formación en temas de atención a la diversidad y les resulta complicado encaminar las prácticas docentes en este sentido.

En el caso de las aulas de educación media superior, desarrollar una práctica pedagógica que atienda la diversidad de la población estudiantil supone un reto aún mayor para los docentes debido a que muchos de ellos no tienen una formación pedagógica, es decir, tienen un grado de licenciatura o de maestría en disciplinas de alguna área de su interés distinta a la pedagógica. Aunado a ello, las razones que los llevaron a ser docentes son muy diversas, lo cual hace más difícil que los profesores desarrollen una práctica docente inclusiva que atienda a la población estudiantil en general. De esta manera, el trabajo realizado pretendió identificar la atención a la diversidad en las prácticas docentes en una institución de nivel medio superior del estado de San Luis Potosí, México, así como las políticas y la cultura de tal atención y si estas responden a la diversidad del alumnado.

Uno de los mayores retos para los centros educativos, el profesorado y la sociedad ha sido la conformación de escuelas inclusivas, donde es necesaria una educación integral considerando la diversidad del alumnado (Durán y Giné, 2011). Por lo tanto, los esfuerzos deben dirigirse a la generación de una propuesta educativa que posibilite que un alumnado diverso alcance los objetivos educativos. En otras palabras, se trata de entender la inclusión como un proceso de cambio centrado en la identificación y minimización de todas aquellas barreras de participación presentes en el centro escolar. Pues, por ejemplo, en la actualidad se observa una baja asistencia de alumnos con discapacidad a las escuelas preparatorias de educación regular. A pesar de

que se ha dado pie a la inclusión en las instituciones, todavía falta mucho por hacer para que las escuelas adquieran un sentido de apoyo y aceptación de la diversidad de todos sus alumnos.

Blanco (2005) menciona que, para atender la diversidad, la educación inclusiva ha sido un punto de atención en los sistemas educativos, a fin de eliminar las barreras que afrontan muchos alumnos. Es por ello que uno de los propósitos es proporcionar una educación de calidad para aquellos alumnos en situación de desventaja o vulnerabilidad. De esta manera, las escuelas inclusivas deben desarrollar medios de enseñanza que beneficien a los alumnos y contribuyan al desarrollo profesional del docente para responder a las diferencias tanto grupales como individuales. En 2012, López Melero definió la educación inclusiva como:

Un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia. Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas (p. 143).

A su vez, Booth et al. (2000) señalan que la inclusión implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender la diversidad del alumnado; se refiere al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes que pudieran ser sujetos de exclusión.

Por lo tanto, la inclusión supone evitar toda forma de discriminación y exclusión educativa. Para tal evitación, es necesario reducir en gran medida todas aquellas barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y crear escuelas de calidad en un marco de inclusión para favorecer la diversidad (Echeita y Duk, 2008). Entonces, desde la perspectiva de estos autores, una escuela de calidad supone una escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos por igual.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó en una institución de nivel medio superior perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) ubicada en la zona metropolitana del estado de San Luis Potosí, México. Una de las características principales de esta institución, además de recibir en sus instalaciones a alumnos con discapacidad, ya sea visual, auditiva, motriz, incluso intelectual, es brindar atención a alumnos procedentes de localidades de la mancha urbana, de comunidades cercanas como Insurgentes, Pozuelos, Escalerillas y Puente de los Conejos y del municipio de Mexquitic de Carmona. Este hecho tiene como resultado una población estudiantil de gran diversidad y dificultades por parte del profesorado para atender a esta diversidad, en especial en el caso de los alumnos con discapacidad, con relación a los contenidos curriculares dentro del aula.

En la investigación participaron seis docentes, la psicóloga encargada del Departamento de Psicopedagogía, la directora de la institución y tres alumnos. Respecto de los profesores que colaboraron, tres son hombres y tres son mujeres, cuya antigüedad en la institución, al momento de la investigación, es de uno a seis años.

Se siguió una metodología con enfoque cualitativo (Stake, 2007; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), así como el estudio de caso de acuerdo con lo propuesto por Stake (2007).

Para recoger la información se utilizó la entrevista semiestructurada con docentes, la directora de la institución, la psicóloga encargada del Departamento de Psicopedagogía y tres alumnos de la institución. Se abordaron las temáticas de cooperación entre docentes y alumnos, diversidad, prácticas y formación docentes, educación inclusiva, actualización docente, aprendizaje y participación en el aula.

La segunda técnica empleada fue la observación participante, que Taylor y Bogdan (2000) describen como aquella que se utiliza para designar la investigación donde se involucra la interacción social entre el investigador y las personas informantes dentro de la institución; a su vez, los datos se recogieron de un modo sistemático y no intrusivo.

Para el registro de las observaciones se utilizó el diario de campo, que se define como todas aquellas notas que el investigador realiza a partir de la interpretación y la reflexión de lo observado y sucedido en el entorno inmediato (Shagoury y Miller, 2000).

Para el análisis de la información de las entrevistas se utilizó el método de categorización de datos, así como el análisis temático propuesto por Shagoury y Miller (2000). Se confeccionaron índices temáticos (Shagoury y Miller, 2000) y se triangularon los datos (Bertely, 2007).

Respecto de la triangulación de las categorías obtenidas (Shagoury y Miller, 2000), se utilizaron múltiples interpretaciones que justificaron las conclusiones propuestas a partir del análisis de la información obtenida.

RESULTADOS

Los resultados se agruparon en tres dimensiones principales:

1. Mi labor como docente. Esta dimensión se refiere a la manera en que los docentes realizan acciones que los llevan a tratar de fomentar la inclusión dentro de la institución.
2. Mi práctica docente es. Esta dimensión está encaminada a determinar el modo en que los docentes llevan a cabo sus prácticas para fomentar la cooperación y el aprendizaje en los alumnos.
3. Yo como docente necesito. Esta dimensión hace referencia a las necesidades que los docentes detectaron para la realización de prácticas más inclusivas.

MI LABOR COMO DOCENTE

Esta dimensión versa sobre la manera en que los docentes perciben la inclusión dentro de la institución y las medidas que toman para disminuir las barreras de exclusión presentes en el centro escolar. Además, respondió al objetivo de establecer qué barreras para el aprendizaje y la participación están presentes en las políticas, cultura y prácticas institucionales. El cuadro 1 resume las categorías y subcategorías de esta dimensión.

Cuadro 1. Dimensión Mi labor como docente. Categorías y subcategorías

DIMENSIÓN MI LABOR COMO DOCENTE

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Políticas incluyentes	- Sentido de pertenencia y aceptación del alumnado
Culturas integradoras	- Confusión entre los modelos de atención - Expectativas hacia los estudiantes
Prácticas terapéuticas desde el equipo de apoyo	- Modelo integrador - Modelo de atención terapéutico
Prácticas docentes inclusivas	- Trabajo cooperativo entre docentes
Prácticas docentes integradoras	- Respeto y ejemplo a seguir

Fuente: Elaboración propia.

• **Políticas incluyentes.** Esta categoría se refiere a la aceptación de todo el alumnado, sin importar si presenta o no presenta alguna discapacidad física. Los actores dentro de la institución tratan de fomentar, en la medida de lo posible, la inclusión e inculcar un sentido de pertenencia en todos los agentes que convergen en ella. La directora de la institución es, en ese sentido, el principal pilar para que esto se lleve a cabo. Al respecto, un profesor expresa: “Somos una escuela que acepta mucho a las personas; vamos, no le hacen el feo a las personas con discapacidad. Es que hemos llevado de buena manera la situación” (E3DMR99).

En relación con el punto anterior, Ortiz y Lobato (2003) mencionan que, al haber un ambiente favorable para la convivencia, colaboración, participación y buena relación entre los agentes educativos de la institución, tiende a desarrollarse un sentido de pertenencia hacia el centro escolar y, de esta manera, encaminar el aprendizaje hacia la inclusión. Es necesario que la institución fomente la

participación de los profesores, alumnos y personal dentro de la escuela para realizar prácticas que favorezcan la aceptación de todos los alumnos y se trabaje bajo un modelo inclusivo que permita el adecuado desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

• **Políticas incluyentes.** Esta categoría se refiere a la aceptación de todo el alumnado, sin importar si presenta o no presenta alguna discapacidad física. Los actores dentro de la institución tratan de fomentar, en la medida de lo posible, la inclusión e inculcar un sentido de pertenencia en todos los agentes que convergen en ella. La directora de la institución es, en ese sentido, el principal pilar para que esto se lleve a cabo. Al respecto, un profesor expresa: "Somos una escuela que acepta mucho a las personas; vamos, no le hacen el feo a las personas con discapacidad. Es que hemos llevado de buena manera la situación" (E3DMR99).

En relación con el punto anterior, Ortiz y Lobato (2003) mencionan que, al haber un ambiente favorable para la convivencia, colaboración, participación y buena relación entre los agentes educativos de la institución, tiende a desarrollarse un sentido de pertenencia hacia el centro escolar y, de esta manera, encaminar el aprendizaje hacia la inclusión. Es necesario que la institución fomente la participación de los profesores, alumnos y personal dentro de la escuela para realizar prácticas que favorezcan la aceptación de todos los alumnos y se trabaje bajo un modelo inclusivo que permita el adecuado desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

• **Culturas integradoras.** Esta categoría se refiere al concepto que los propios docentes tienen de la inclusión educativa. Cabe anotar que mostraron una confusión entre el modelo inclusivo y el modelo integracionista, el cual contiene algunos elementos centrales del concepto, pero ellos incluyen otros que no corresponden con él. Además, desconocen la importancia de la utilización de un lenguaje incluyente. A pesar de que los docentes de la institución tienen un conocimiento acerca del significado del concepto de inclusión, tienden a confundirlo con el proceso de integración de los estudiantes dentro de la institución y perciben la integración como un proceso de inclusión dentro de la práctica educativa.

La inclusión nos habla de que es hacerlos formar parte de todo lo que se realiza en la escuela; precisamente se habla de no integración, porque es así como permitirle al otro que venga y, o sea no, él tiene derechos, y entonces esos derechos se deben de respetar [...] hay chicos a los que no los puedes dejar por su discapacidad, por su déficit [...] (E2PSR37).

Echeita y Duk (2008) señalan la necesidad de reflexionar al momento de promover nuevas prácticas, de reconsiderar aquellos esquemas y prácticas que habitualmente el profesor desarrolla en su propio entorno escolar. El docente debe situarse desde la perspectiva del alumno, ya que esto lo ayudará a ver desde una mirada distinta, enfocada hacia la inclusión, y no tanto a la integración del alumnado.

Además, esta categoría mostró las expectativas de los docentes respecto de todos sus estudiantes. Refirieron que uno de sus intereses principales es el ingreso futuro de los estudiantes a escuelas de nivel superior y la formación de alumnos autosuficientes.

• **Prácticas terapéuticas desde el equipo de apoyo.** Esta categoría trata de los distintos modelos de atención para atender a la diversidad del alumnado en la institución. Se observó que esta cuenta con un modelo integrador enfocado en los alumnos que presentan alguna discapacidad, sobre todo discapacidad intelectual, y la necesidad de proporcionar una atención individualizada. A su vez, como parte de esta visión de atención a los alumnos con discapacidad, se encuentra presente el modelo de atención terapéutico. Lo anterior se constata en el siguiente discurso: "Tenemos detectada a esta persona que tiene dificultades para aprender, se le tienen que dar instrucciones más específicas [...] hacer pruebas, si notamos comportamientos así raros, pruebas psicológicas" (E2PSL45).

Respecto al objetivo de este modelo, Méndez (2007) menciona que es la rehabilitación, la ayuda a la persona para que pueda integrarse a la vida cotidiana, ser independiente y que llegue a requerir el mínimo de atención por parte de otro.

• **Prácticas docentes inclusivas.** Esta categoría alude al trabajo cooperativo entre los docentes de la institución como una medida para fomentar las relaciones y estrategias de enseñanza entre ellos mismos. Los docentes lo manifestaron de la siguiente manera:

Platicando es como se dan los, este... muchas ideas, muchas estrategias, como, si a alguien le funcionó, "no pues trabajaron bien padre cuando nos pusimos a hacer tal actividad", o no sé, un programa de radio, como si fuera... como si se estuvieran transmitiendo las noticias en la clase de historia; por ejemplo, "ah, estaría padre implementar algo así en la clase de inglés, etc.". Entonces hacer algo similar, pero en la escuela es... en mi caso con la plática (E4DER142).

La cooperación entre los profesores y el personal de la institución aumenta la coordinación y el mejor funcionamiento del centro educativo, ya que, por medio de ello, se facilita la adopción de diversas estrategias docentes (López Hernández, 2007). El trabajo en equipo de miembros educativos de la institución promueve mejoras dentro del centro escolar, porque a través del trabajo colaborativo, los docentes pueden reforzar mutuamente su quehacer mediante las prácticas educativas en el aula, la enseñanza y la manera en que fomentan la participación y cooperación entre los estudiantes.

• **Prácticas docentes integradoras.** Esta categoría se relaciona con el modo en que los docentes se perciben a sí mismos como actores educativos, responsables del aprendizaje y mediadores que fomentan la inclusión dentro de la institución. Es necesario que los profesores reflexionen acerca de su actuar como docentes, que se observen a sí mismos y analicen las actitudes que deben cambiar, modificar o mejorar, pues el alumno observa esas pautas de conducta, las cuales posibilitan, maximizan o minimizan la participación del alumno en el aula. Lo anterior se vio reflejado en el siguiente argumento:

Me veo como un docente que les exige a sus alumnos que trabajen, que hasta cierto punto soy como muy estricto en ciertas cosas, en la manera en la que entregan sus trabajos [...] pero también si yo no soy una persona que... que pueda tratar con respeto, que pueda socializar, ser una persona incluyente, etc., pues no tiene caso que yo le esté hablando; para empezar, uno debe de dar ese ejemplo, no hay mejor enseñanza que con el ejemplo (E4DER6).

Tharp, Estrada, Stoll y Yamauchi (2000) mencionan que el profesor debe promover la participación mediante el trabajo cooperativo entre los estudiantes, ya que este propicia las condiciones para que el aprendizaje y la inclusión se lleven a cabo de forma más natural. A su vez, Romo (2015) señala que debe haber una relación estrecha entre el docente y el proceso de atención hacia el alumno, ya que esta relación propicia un aprendizaje de mayor calidad en los estudiantes.

MI PRÁCTICA DOCENTE ES

Esta dimensión se refiere a la manera en que los docentes realizan sus prácticas en el aula de clases para atender la diversidad del alumnado de la institución. Además, responde al objetivo del diagnóstico relativo a las características de la práctica docente para atender a la diversidad. El cuadro 2 resume las categorías y subcategorías de esta dimensión, la cual comprende las medidas para atender el bajo rendimiento escolar, el apoyo a la práctica docente y las prácticas efectuadas en la clase.

Cuadro 2. Dimensión Mi práctica docente es. Categorías y subcategorías

DIMENSIÓN MI PRÁCTICA DOCENTE ES

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Prácticas integradoras	- La acción tutorial: una práctica remedial - Trabajo multidisciplinario - Apoyo y seguimiento

Fuente: Elaboración propia.

• **Prácticas integradoras.** Esta categoría versa sobre las medidas emergentes adoptadas por los docentes para atender el bajo rendimiento escolar, problemática que se encontró en la institución, y se combate mediante la acción tutorial como estrategia implementada por el personal de la institución.

Además, los docentes mencionaron la importancia del apoyo que reciben por parte de otros profesionales y el apoyo en casa para los alumnos con discapacidad. Así, recurren al trabajo multidisciplinario y suponen un apoyo de su práctica fuera del aula. Lo anterior se expresa en el argumento de la profesora PS:

Ahorita había una asesora que está incapacitada; ella era muy atenta con los chicos y me decía “quiero que veas a este muchacho, éste anda mal, éste no entiende”. Entonces, ellos me van señalando [...] como yo doy clase a algunos, los detecto y yo los tomo y les digo “a ver, te voy a ver tal día”, y hacemos un... una pequeña intervención de seguimiento; agendar, entregar un registro de tareas, ver en qué están batallando [...] (E2PSR132).

Finalmente, esta categoría reflejó las prácticas docentes desarrolladas dentro del aula en las cuales se hace uso de diversas estrategias para que los alumnos adquieran los conocimientos que la materia demanda como una forma de apoyo y seguimiento del trabajo realizado.

COMO DOCENTE NECESITO

Esta categoría se refiere a las necesidades que los docentes muestran en temas de inclusión, el trato con los alumnos y las posibles estrategias para llevar a cabo prácticas más inclusivas en la institución vistas desde la perspectiva de los participantes. En el cuadro 3 se muestran la categoría y subcategorías de esta dimensión.

Cuadro 3. Dimensión Yo como docente necesito. Categoría y subcategorías

DIMENSIÓN YO COMO DOCENTE NECESITO	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Actualización docente desde la integración	- Atención diferenciada y específica - Actualización académica
Actualización docente desde la inclusión	- Enfoques y modelos de atención - Planeación, realización y evaluación desde un enfoque inclusivo

Fuente: Elaboración propia.

• **Actualización docente desde la integración.** Esta categoría se refiere a la preocupación que expresaron los docentes por actualizarse en temas que versan sobre el trato con alumnos con discapacidad intelectual en la institución, las características de dicha discapacidad y las posibles estrategias de aprendizaje. Como se constató en el argumento proporcionado por el profesor DM: “Conocer más a fondo este tipo de discapacidad o el [...] que tiene cada niño que, ya con su discapacidad, más que sea algo general, algo más específico para cada alumno” (E4DMR130).

Fandiño y Méndez (2013) señalan la importancia de reconsiderar las prácticas, los pensamientos, las actitudes y las políticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, para lograr una verdadera inclusión en los sistemas escolares y se perciba la diversidad del alumnado como oportunidades para el mismo alumnado, en lugar de limitaciones. Respecto de las necesidades que externaron los docentes en cuanto al trato con alumnos con discapacidades específicas, existe un desconocimiento evidente sobre las características de cada discapacidad. Si bien es importante obtener conocimientos acerca de esta temática, se puede llegar a una sobreprotección alrededor del alumno; es entonces cuando se tendería hacia una atención más asistencial y un modelo integrador, al hacer más difícil la labor que supone la creación de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.

Finalmente, en esta categoría, de igual manera, se hizo evidente la necesidad de la constante actualización académica por parte de los profesores en el modo de impartir la clase, pues en ocasiones no se pueden llevar a cabo por falta de tiempo.

• **Actualización docente desde la inclusión.** Esta categoría mostró la falta de formación de los profesores de la institución en temas relacionados con la inclusión, los diferentes enfoques y modelos de atención a los estudiantes con discapacidad, así como la necesidad de encaminar sus prácticas hacia procesos formativos basados en la realización de un currículum flexible que haga posible la atención de las necesidades de todos los estudiantes. Lo anterior se ejemplifica en el discurso del profesor DCS: “porque yo si quisiera todavía actualizarme, más que nada porque, pues si lo vemos, cada día son más chicos que presentan capacidades diferentes; tenemos que actualizarnos” (E5DCSR151).

Moriña y Parrilla (2006) proporcionan estrategias para desarrollar grupos de trabajo desde un enfoque inclusivo, por medio del análisis de las prácticas docentes, así como para establecer mejoras tanto en el centro como en el aula y la manera de efectuarlas. Se debe tener claridad acerca de qué se quiere hacer y cómo se hará. Si bien es cierto que es difícil para los profesores formarse en temas de inclusión para favorecer la atención de la diversidad del alumnado, muestran interés por conocer sobre las prácticas y estrategias que pudieran realizar para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Pero, para que esto sea posible, es necesario que los docentes estén dispuestos a resignificar su labor como docentes, llevar a cabo procesos reflexivos y transformar sus prácticas dentro del aula.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación fueron entendidos desde las características del sistema educativo, los agentes que dentro de él interactúan y el contexto en el que se desarrolló el estudio.

Aquí es necesario destacar que los directivos de la institución han trabajado para fomentar la colaboración y la participación del personal docente a fin de crear una visión de inclusión y un sentido de pertenencia dentro de la institución.

La investigación giró en torno a tres conclusiones importantes. La primera, acerca de la concepción por parte de los agentes educativos de una escuela inclusiva; la segunda, sobre las prácticas docentes que favorecen o no favorecen la cooperación y el aprendizaje de todos los alumnos, desde diversos enfoques, y la tercera, respecto de la demanda de los docentes por actualizarse en estrategias y formas de ver la diversidad dentro del aula.

Los resultados apuntan a que la cultura y las prácticas de los docentes dentro de la institución educativa están permeadas por un modelo más integracionista, enfocado hacia la atención individualizada para los alumnos con discapacidad. Las políticas del centro educativo están dirigidas a promover actitudes encaminadas hacia un modelo inclusivo. Es necesario un análisis y una reestructuración en los agentes educativos dentro del entorno formativo con relación a la cultura, la práctica y las políticas institucionales para favorecer el desarrollo de una escuela más inclusiva.

Los resultados resaltaron la importancia de las prácticas docentes en el aula como un factor que favorece la inclusión o fomenta la exclusión en los procesos de aprendizaje y colaboración entre los alumnos de la institución. Es pertinente cuestionar y resignificar la labor del docente como un agente de cambio desde una perspectiva más inclusiva, y no bajo un modelo de segregación y limitación de los alumnos, en la diversidad.

Finalmente, se observó un interés de los docentes por el mejoramiento de las prácticas, la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula. A su vez, hicieron evidente el requerimiento de estrategias teórico-prácticas para llevar a cabo el trabajo con alumnos con discapacidad en el salón de clases. Es necesario encaminar las prácticas docentes hacia un enfoque más inclusivo con base en un currículum común, pero que a la vez sea capaz de atender a todos los alumnos, en la diversidad.

A partir de los resultados y las conclusiones obtenidos del diagnóstico, se detectaron algunas áreas de intervención. Estas áreas son: a) favorecer prácticas, culturas y políticas institucionales encaminadas a la inclusión; b) formación pedagógica docente con enfoque inclusivo; c) formación pedagógica docente hacia la discapacidad, y d) aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1 (julio): 174-177. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144749>.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2): 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2): 1-8. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/vol6num2.pdf>.
- Fandiño, A., y Méndez, J. M. (2013). La formación y desarrollo del docente en la UASLP. Retos para lograr una universidad inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1): 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/5586Fandino.pdf>.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. Ed. Distrito Federal, México: Editorial McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- López Melero, A. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2): 131-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>.
- Méndez, J. M. (2007). *De la educación especial a la educación inclusiva*. En O. López (ed.). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp. 268-280). Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339: 517-539.
- Ortiz, M. C., y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(1): 27-39. Recuperado de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf.
- Shagoury, R., y Miller, B., (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona, España: Gedisa.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. 4ta. Ed. Madrid, España: Editorial Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tharp, R.; Estrada, P.; Stoll, S., y Yamauchi, L. (2000). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

VIGENCIA Y APLICACIÓN DE LAS ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS Y FILOSÓFICAS CONTEMPORÁNEAS EN EL HECHO EDUCATIVO

VALIDITY AND APPLICATION OF CONTEMPORARY PSYCHOPEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL ORIENTATION IN THE EDUCATIONAL FACT



Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2017.

Dictamen 1: 14 de enero de 2018.

Dictamen 2: 15 de enero de 2018.

Adriana Elizabeth Haro López¹

Investigaciones

RESUMEN

Este artículo presenta una mirada retrospectiva de elementos de las corrientes filosóficas y psicopedagógicas contemporáneas que han tenido repercusiones en el sistema educativo mexicano. Es decir, mediante un análisis se identifica cuáles de estas corrientes han tenido una presencia tal que siguen siendo parte fundamental de la actividad educativa actual y que sustentan las leyes, las metodologías, las acciones y los roles que se suponen parte de la educación en México. Para tal fin, se realizó una investigación documental, centrada en artículos y libros relacionados con las corrientes psicopedagógicas y filosóficas contemporáneas, con el propósito de dilucidar cuáles son los fundamentos filosóficos y teóricos que dan cuenta del quehacer educativo en la actualidad, con el fin de abrir un espacio de análisis en el que, como trabajadores de la educación, se revalore e identifique el impacto en la realidad educativa de algunas ideas de las corrientes en cuestión a lo largo de la historia.

Palabras clave: autores clásicos, corrientes pedagógicas, desarrollo histórico, evolución, desarrollo educativo.

ABSTRACT

This article presents a retrospective look at elements of contemporary philosophical and psychopedagogical approaches and their repercussion in the Mexican Educational System. We analyze and identify which of the approaches have had such a presence that they remain a fundamental part of the current educational activity and that still govern the laws, methodologies, actions and roles that are assumed as part of the education in Mexico. A documentary research was carried out, focused on articles and books related to contemporary psycho-pedagogical and philosophical approaches in order to answer the question: What philosophical and theoretical foundations give account of the educational task? Our aim is to open a space of analysis in which education workers revalue and identify the impact of the Mexican education history in the educational reality that we live.

Keywords: classical authors, pedagogical approaches, historical development, evolution, educational development.

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad, el ser humano ha buscado la sobrevivencia y el entendimiento del mundo que le rodea. Asimismo, desde sus orígenes, ha luchado por la permanencia y el acrecentamiento del bienestar propio. De ese modo, se ha producido una expansión hacia el desarrollo humano, mediante un proceso en el que se crean posibilidades para la mejora en lo educativo, laboral, material, espiritual, recreativo y cultural de la comunidad en que el hombre se interrelaciona, lo que, en palabras de Kant, significa que “la educación y el progreso deben ser inseparables” (Fajardo Ochoa, 2011).

Se trata de optimizar las oportunidades para mejorar el estilo de vida. En este aspecto, la educación desempeña un papel decisivo, por la trascendencia de esta en las personas, la sociedad y el desarrollo general de las naciones. Como señala Max Scheler, “la educación es humanización, es el proceso que nos hace hombre” (Fajardo Ochoa, 2011). Por medio de la educación llegamos a ser quienes soñamos o deseamos ser, bajo un compromiso propio que conduce a la búsqueda de los medios a nuestro alcance para evolucionar.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento es crucial para lograr avances provechosos para el individuo, como ente unitario y como ser social. La comprensión y el aprendizaje pueden ocurrir de manera natural o estimulada, y es aquí en donde interviene el papel de la educación.

Recordemos que el término educación procede del latín *educere*, que, además de ‘guiar’ y ‘conducir’, significa ‘promover el desarrollo’, que se refiere tanto al aspecto intelectual como al cultural del individuo, en el que se despliegan sus potencialidades psíquicas y cognitivas.

La educación es un proceso que facilita el aprendizaje, el cual tiene una relación estrecha con los conocimientos, las habilidades, los valores y las destrezas que se transmiten para fortalecer al ser humano y a su cultura, en espacios formales e informales, en un Estado, como el mexicano, que reconoce la obligatoriedad de la educación como un derecho universal.

Hoy en día, según Jacques Delors (1994), la educación ha de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, que también son denominados pilares de la educación. Estos se encuentran vigentes en México en el planteamiento curricular del Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017).

Sin embargo, ¿bajo cuáles criterios se realiza la acción educativa?, ¿cuáles son los fundamentos filosóficos y teóricos que dan cuenta del quehacer educativo? Las respuestas se encuentran en la influencia que han ejercido sobre la educación las corrientes filosóficas y psicopedagógicas que han surgido en diversos puntos históricos, sobre las cuales versa este artículo.

METODOLOGÍA

La investigación educativa es de relevancia imperante en el quehacer cotidiano de los profesores, pues los lleva al fortalecimiento de la profesionalización, como docentes en constante transformación, siendo críticos, analíticos y propositivos, a fin de crear innovaciones en el área de trabajo en que prestan sus servicios.

Entendemos por investigación educativa “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (Hernández, 1995).

El presente trabajo está basado en una investigación documental. Retomando a Baena (1985), la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura crítica de documentos y materiales bibliográficos, que permite desarrollar habilidades, destrezas y actitudes necesarias para construir datos, información y conocimientos, a partir de la recolección, selección, análisis y presentación de información coherente, partiendo del uso de documentos que conduzcan a redescubrir hechos (Martínez, 2002).

Para efectos de esta investigación, las características arriba enunciadas me orientaron hacia una descripción, comparación y análisis de información que, con una mirada retrospectiva, diera cuenta del impacto de elementos de las corrientes filosóficas y psicopedagógicas contemporáneas en la educación de hoy, en específico en el sistema educativo mexicano. Es decir, se llevó a cabo un análisis en aras de identificar cuáles posturas han tenido una presencia tal que siguen siendo parte fundamental de la actividad educativa actual y que han dado pie a leyes, metodologías, acciones y roles que se aceptan como parte de la educación en México. Para ello, se realizó una investigación documental, en artículos y libros relacionados con las corrientes psicopedagógicas y filosóficas contemporáneas, con la finalidad de abrir un espacio de análisis en el que, como trabajadores de la educación, se revalore e identifique el impacto de la historia de estas corrientes en la realidad educativa que vivimos.

Por esta razón, la presente investigación tiene un corte histórico, el cual, según Pluckrose (2002), permite desarrollar un interés por el pasado, comprender los valores de la sociedad y aprender sobre las situaciones de una época determinada, comprender la naturaleza de los datos, interpretar los hechos históricos, estimular la comprensión de los procesos de cambio y continuidad y obtener una valoración del pasado sustentada en la información.

A partir de un trabajo sistémico, se responde a las dos preguntas centrales que rigen esta investigación: ¿bajo cuáles criterios se realiza la acción educativa? y ¿cuáles son los fundamentos filosóficos y teóricos que dan cuenta del quehacer educativo? Así, se identifica la relación entre diferentes teorías con el fundamento de nuestro eje rector plasmado en el artículo tercero de la Constitución mexicana y el impacto en el currículo que se pretende alcanzar a partir del Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) mediante prácticas educativas que respondan a las necesidades del ciudadano que se desea formar en nuestro país, dando un panorama más extenso de los motivos por los que los docentes hacen lo que hacen en cuanto a la didáctica y la metodología educativas.

Por último, el análisis de los resultados de la investigación me llevó a un mejor entendimiento de los sustentos de la labor docente: saber qué hacemos los profesores, cómo y para qué lo hacemos, con vistas a satisfacer la finalidad de brindar un servicio cada vez de mayor calidad para los alumnos y las alumnas, a quienes hemos de preparar para que sean ciudadanos del nuevo milenio, con capacidades suficientes que los encaminen a aprender a aprender y a hacerle frente de manera exitosa a los cambios que se les presenten en la vida.

Vigencia de las corrientes filosóficas y psicopedagógicas en el hecho educativo

Las corrientes filosóficas y psicopedagógicas son la base en la que se sustenta el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante la adopción de principios teóricos, como resultado de la investigación acerca de la metodología educativa, que rigen las actividades en el salón de clase, así como los roles que asumen el docente y el estudiante. En otras palabras, con el objetivo de abordar cuestiones educativas en un marco histórico y social, estas corrientes explican, describen y posibilitan la comprensión de los aspectos pedagógicos en un momento histórico determinado que influyen en las acciones que se realizan en los sistemas educativos, en las escuelas, que toman cuerpo en las aulas.

Como docentes, nuestro punto de partida es la identificación de diferentes aspectos de los alumnos y alumnas que atendemos. Se trata de conocerles en todos los elementos que los constituyen, como personas pensantes y capaces de aprender en todo momento, con apoyo o sin apoyo, ya que los alumnos

aprenden con maestro, sin maestro y a pesar del maestro, debido a la propia naturaleza humana. Al respecto, Michel Saint-Onge (1997, p. 9) señala que “ni la educación ni la explicación de nuestro saber ante los alumnos es suficiente para activar en ellos el proceso de aprendizaje”.

En nuestra función, al ser actores de influencia directa en el quehacer educativo, para el desempeño de nuestra labor profesional estamos obligados a documentarnos para saber qué hacer con la información que recogemos acerca de cada uno de nuestros alumnos y alumnas, a fin de brindarles una educación que haga posible el desarrollo óptimo de todas sus facultades, “de esta manera, las actividades pensadas para enseñar se relacionan con las actividades intelectuales necesarias para aprender” (Saint-Onge, 1997, p. 11).

Hoy día, la labor educativa tiene como centro al alumno, a fin de que logre un desarrollo integral en el ejercicio pleno de sus capacidades humanas. Para ello, es fundamental la utilización de distintas estrategias didácticas con un fundamento teórico claro que sustente el enfoque que se ha de adoptar para darle el cauce que satisfaga las demandas nacionales e internacionales actuales en cuestión educativa poniendo al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tomando en cuenta sus saberes previos, ofreciéndole acompañamiento en el aprendizaje, con interés genuino por sus procesos, dando fuerte peso a la motivación intrínseca a partir de acciones educativas que propicien el aprendizaje situado, promoviendo la relación interdisciplinaria que favorezca la cultura del aprendizaje.

El aprendizaje se genera cuando los contenidos y las habilidades tienen sentido en el ámbito social, articulando el entorno, en lugar de presentarse como algo alejado de la realidad, de los intereses o de las necesidades. Cabe aquí preguntarse cómo el docente realiza cada una de estas acciones,

qué fundamentos se hacen presentes en su actuar cotidiano, cuáles son los referentes que lo llevan a trabajar de determinada forma y en qué aspectos específicos estos se hacen evidentes. Para responder estas interrogantes he formulado dos preguntas básicas, que guían esta investigación: ¿bajo cuáles criterios se efectúa la acción educativa? y ¿cuáles fundamentos filosóficos y teóricos dan cuenta del quehacer educativo?

Como una primera respuesta de investigación, en el hilo histórico que se ha pretendido seguir, encontramos la que ofrecen Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895), relevantes filósofos alemanes del siglo XIX, quienes sostenían que la enseñanza debía abarcar tres aspectos, el intelectual, el físico y la instrucción política, porque el ser humano no podía ni debía ser educado únicamente en lo intelectual, debido a que es un ser completo. Con una educación integral podría contribuir a la evolución de una sociedad sin clases, con una cultura de vigencia universal que permitiera una escuela formadora de “trabajadores intelectuales e intelectuales trabajadores” para una evolución social, esto es, donde las personas tuvieran las mismas oportunidades, las creara si no existían y, sobre todo, encontraran la forma de ser útiles para sí y, por ende, para su sociedad. Álvarez Uría (2007) refiere que Marx y Engels sostenían que la educación no debería agotarse en la instrucción, pues su principal objetivo es la formación de ciudadanos libres conscientes, cognitivos, reflexivos, ciudadanos capaces de encarnar el ideal de perfección del humanismo clásico.

Esta filosofía continúa vigente en México, plasmada en el artículo tercero de la Constitución de este país, en el que se lee: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

En este párrafo notamos que no solo se piensa en una educación intelectual, sino también en una educación política para preservar la identidad de la nación que permita a los mexicanos la permanencia y trascendencia mundial.

Además, Marx y Engels explican que la enseñanza estatal es aquella en la que el Estado es el encargado únicamente de legislar las disposiciones generales, así como las referentes a la formación de maestros, controlar las normativas y distribuir el sostenimiento de las escuelas. Esto se relaciona con el sistema legal mexicano en lo relativo a la función del Estado en materia educativa: “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos); asimismo, “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio” (DOF, 29 de junio de 2017); o cuando se habla del ingreso y la promoción en el servicio docente, así como de la determinación de que “toda educación que el Estado imparta será gratuita” (art. 3º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Entre las características que ha de tener la educación impartida por el Estado en México, identifiqué la repercusión de la historia de las ideas, en cuanto al sentido laico de la enseñanza en este país, pues esta ha de alejarse de cualquier doctrina religiosa, con el fin de asegurar la libertad de creencias, la lucha “contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (art. 3º, fracción II, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), lo cual está íntimamente relacionado con el pensamiento filosófico del alemán Ludwig Feuerbach (1804-1872), quien en el siglo XIX sentó las bases del humanismo, que serían el punto de partida del pensamiento de Marx.

Para Feuerbach, se ha de considerar “al hombre entero, de la cabeza a los pies, que no es sólo espíritu o razón, sino también materia y sensibilidad” (Abbagnano y Visalbergui, 1964, p. 501). Mediante sus ideales, Feuerbach hizo una clara crítica hacia la religión, al considerar que el hombre no podría avanzar mientras estuviese ligado a la Iglesia, pues estará siempre sometido a los ideales y conveniencias de esta. En sus libros, sostiene que Dios es la proyección de nosotros mismos, de nuestros temores, y la religión refleja las dificultades, esperanzas, aspiraciones e ideales del hombre. Explica que en tanto se mantuviera un régimen feudal, las diferencias de clase serían imposibles de erradicar, y la educación existiría solo

para unos cuantos, no para el desarrollo de toda una nación, al mismo tiempo que convertiría a los sujetos en esclavos de los ideales y necesidades de la Iglesia, como una forma de sometimiento para la consecución de sus propios fines (Abbagnano y Visalbergui, 1964, p. 501).

Aunado a lo anterior, una de los rasgos de la educación en México es su carácter "nacional, ya que atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura" (Antolínez Domínguez, 2013, p. 185). De este modo, se trata de mantener la identidad de los mexicanos, como sabedores de la historia que ha marcado el desarrollo de su país. En esta línea de pensamiento, Wilhelm Dilthey (1833-1911) afirma:

[...] la historia debe utilizar una psicología que le permita captar y vivir desde dentro los acontecimientos históricos. La experiencia vivida (Erlebnis) es el órgano para comprender al hombre en cuanto tal, o sea, la realidad histórica, y tiene tres aspectos: la vida, la expresión y la inteligencia. La vida es el momento inmediato particular; la expresión y la inteligencia, el momento universal objetivo (Abbagnano y Visalbergui, 1964, p. 592).

Por esto, todo saber debe analizarse a la luz de la historia, pues sin la perspectiva de esta, el conocimiento es solo parcial, porque es necesaria la interacción de la experiencia para el entendimiento reflexivo que llevará a un actuar práctico.

De acuerdo con Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), la educación se centra en la formación espiritual del sujeto, a partir de una autoconciencia de quién es y de dónde viene, como papel clave en el desarrollo individual, con base en el principio de cooperación entre el sujeto y la cultura. Definió educación como "la actividad que cada hombre desarrolla para conquistar su verdad y vivir conforme a ella, y para elevar a otros hombres a esa misma verdad y coherencia de vida" (Abbagnano y Visalbergui, 1957, p. 606).

Por su parte, el artículo 3º de la Constitución mexicana establece que "la educación contribuirá a la mejor convivencia humana", lo cual nos lleva, por ende, a la autoconciencia del individuo enunciada por Giovanni Gentile (1875-1944). Este filósofo sostenía que la realidad moral existe en tanto el hombre mismo la hace existir. En sus palabras: "La única realidad verdadera es el pensamiento en

acto o el sujeto actual del pensamiento” (Abbagnano y Visalbergui, 1964, p. 598), cuyo carácter moral es producto del espíritu humano, lo que se traduce en el hecho de vivir en plenitud, con las personas que nos rodean, a partir de valores y el respeto de las normas de convivencia que nos permitan mejorar la calidad de vida y, por ende, avanzar juntos hacia una mejor sociedad, comunidad, estado y nación.

Como último punto de esta investigación, en razón del aspecto legal de la educación en México, la fracción II del artículo 3º de la Constitución mexicana determina que la educación “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”. Aquí cabe preguntar ¿quién define la calidad educativa?, ¿cuáles son los aspectos inherentes a la calidad en la educación? Varias de las respuestas críticas que hemos oído en seminarios, cursos o reuniones de docentes son que los parámetros han sido establecidos por personas ajenas a la profesión docente; hay quienes se atreven a aseverar que esas personas seguramente nunca han estado en un aula y no conocen la realidad que impera en los centros escolares.

A partir de estas críticas, no puedo más que pensar en Antón Semiónovich Makárenko (1888-1939), quien desarrolló la “pedagogía del Olimpo”, en la cual acusa a los oficinistas y escribanos de la educación de “estar en las nubes” y ser incapaces de afrontar de manera objetiva los problemas reales de la práctica educativa. Makárenko mencionaba la importancia de entender las necesidades de la educación, no como las necesidades del niño, sino como las necesidades de la sociedad. Este pedagogo argumentaba que “la educación tenía como objeto sobre todo al individuo y al ciudadano. El colectivo debía recibir prioridad sobre lo individual. Solamente podría haber educación en la colectividad, a través de la vida y el trabajo colectivo” (Gadotti, 1998, p. 130). Estos aspectos se ven reflejados en el ciudadano que el Estado pretende formar para hacer frente a la vida

actual con éxito, quien ha de haber desarrollado las competencias necesarias para vivir en las mejores condiciones, empleando su bagaje de herramientas cognitivas, físicas y emocionales, para hacer frente a los cambios sociales, tecnológicos y culturales de un mundo globalizado, con una capacidad de resiliencia tal que lo lleve a adaptarse a las circunstancias y salir victorioso, pase lo que pase. Estas herramientas se crean a partir del tipo de ciudadano que se pretende formar con base en los Fines de la educación en el siglo XXI, enmarcados en el Modelo educativo para la educación obligatoria, a través de los aprendizajes clave, relacionados con una educación que busca la “formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente [...] formando ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo” (SEP, 2017, p. 45); es decir, “educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional” (SEP, 2017, p. 45).

Todo lo anterior no podrá lograrse sino a través de una disciplina consciente en la que el individuo sapa quién es y para qué está vivo, es decir, en plena conciencia de su ser; con una organización bien estructurada que le dé la pauta para ser miembro activo de su sociedad, con una identidad nacional que lo defina. Aquí es donde entra la calidad de la educación, cuyas características se deducen entre líneas, porque no puede estar estipulada a modo de instructivo, ya que parte de valores como la responsabilidad, el compromiso y la entrega de los docentes en servicio, para hacer realidad los objetivos de la educación exigidos por las situaciones actuales de la sociedad en que nos desenvolvemos, que están enmarcados en el apartado “Principios

pedagógicos de la labor docente” del Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017). Entre tales principios, se enuncian objetivos de la educación referentes a la acción de poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo teniendo en cuenta sus saberes previos, ofreciéndole acompañamiento en el aprendizaje, mostrando interés por sus intereses, con fuerte motivación intrínseca, reconociendo la naturaleza social del conocimiento, a partir del diseño de situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado, en torno a una evolución que relacione la planeación con el aprendizaje, promoviendo la relación interdisciplinaria y la diversidad como riqueza.

Para alcanzar dichos fines es fundamental conocer los procesos a los que está sujeto el individuo en las obras de diversos psicólogos, pedagogos o sociólogos que, en sus teorías, comparten posturas acerca de la manera en que se brinda una educación óptima partiendo de la magnitud de las circunstancias que rodean al individuo, que lo hacen un sujeto de observación, análisis, conocimiento y materia humana para el progreso social y cultural a través de la educación que se le imparta. Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941) apela a la ciencia de la conducta humana, en función de que las conductas dependen de ciertas variables que tienen fundamento socioeconómico, emocional, racional e instintivo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje parte del desarrollo de la memoria, como resultado de la suma del pensamiento y del habla, así como de las interacciones. Tal memoria es un cúmulo de conocimientos, no un proceso de repetición constante que al final no conduce a aprendizajes duraderos.

En relación con lo anterior, diferentes pedagogías fueron formuladas para explicar formas de educación que se pretendían alcanzar desde posturas muy variadas, las cuales, al hacer este ejercicio de investigación, continúan teniendo

vigencia como sustento de los modos en que se han llevado a cabo los procesos educativos. Una de estas es la pedagogía de la persona, abordada por Víctor García Hoz (1911-1998), que pugna por una educación personalizada, como movimiento de renovación pedagógica, con el fin de potenciar la dignidad, la autonomía de obrar de manera libre y consciente, la singularidad y la apertura. A la vez, analiza los ambientes educativos con base en la actividad educativa del juego, el trabajo, el estudio y la lucha, en pro de la preparación para la vida y la construcción de la personalidad. En la actualidad, esta postura se ve reflejada en la preponderancia otorgada en el currículo al desarrollo de habilidades socioemocionales, porque la vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos entre las personas, promoviendo la solidaridad y el rechazo a toda discriminación o violencia, por medio del “juego educativo, el uso y la producción de recursos didácticos y el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas [que] promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la selección y síntesis de la información” (SEP, 2017, p. 69).

Por su parte, la pedagogía del oprimido, creada por Paulo Freire (1921-1997), propone una nueva forma de relación entre el educador, el educando y entre los sujetos sociales, a partir del diálogo, a fin de concientizar “al oprimido” para una crítica de la realidad, a través de campañas de alfabetización, en las que la educación es vista como una práctica de la libertad. Esta corriente pedagógica postula que cuando el oprimido alcance su liberación será un hombre nuevo; lo deseable es que la alcance en una sociedad de armonía en la justicia social, donde el bienestar de las personas no esté basado en la dominación y explotación de unos hombres por otros (Ocampo, 2008). Es decir, trata de afrontar la dominación opresora y buscar la transformación social y política de la realidad.

Al respecto, a fin de que todas las personas en territorio mexicano tengan acceso a la educación, el sistema educativo oficial ha establecido acciones para afrontar los retos de cobertura, permanencia y egreso. De este modo, con fundamento en principios de equidad e inclusión, se han de tomar “medidas de alto impacto para romper los principales nudos de desigualdad y apoyar a las poblaciones más vulnerables” (SEP, 2017, p. 152), a partir de un planteamiento curricular incluyente, con políticas integrales e intersectoriales que consideren la educación indígena, la educación migrante, las telesecundarias, las escuelas multigrado y los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo, en condiciones equitativas para las escuelas, en las que se asegure la atención a indígenas, jornaleros agrícolas migrantes, y lleven a cabo una verdadera educación inclusiva, que prepondere la igualdad de género, además de poner en práctica acciones como el otorgamiento de becas, segundas oportunidades y realice los demás esfuerzos focalizados en el fomento de trayectorias educativas completas.

En cuanto a la pedagogía cultural, su máxima es “hacer en la cultura”, es decir, que lo aprendido sea más favorable a partir de experiencias e interiorizaciones del contexto y de diversos ámbitos, usándolas como instrumento de desarrollo personal, cultural y comunitario, vistos como una “proyección pedagógica [...] que] pretende investigar, diagnosticar y programar, en su caso, lo que debe hacerse para animar unas formas culturales más humanizantes [...] Este paradigma pedagógico [...] intenta una mayor coordinación entre educación y cultura” (López Herrerías, 1994, p. 41), lo cual generará mayores oportunidades de desarrollo.

En relación con los aspectos arriba mencionados, el Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) hace referencia a la importancia de promover aprendizajes a partir de la vida cotidiana y los intereses de los estudiantes, con el fin de que alcancen su máximo potencial, al haber una concordancia de propósitos entre la escuela y el hogar, ya que “la actividad escolar no está aislada del mundo social que la rodea, sino que tiene como objetivo educar para la vida dentro y fuera de las aulas, además de apropiarse de la vida cultural y social” (p. 83).

Referente al eticismo, Hume (1989) y Gaut (2010) parten de la convicción de que hay casos en los que una obra de arte puede ser buena pero arrastrar defectos artísticos en virtud de cuestiones morales (Castro Rodríguez, 2012). Relaciono esta idea con la perspectiva desde la cual los docentes ven la educación y la forma en que abordan los errores, que ahora se les llaman áreas de oportunidades. Un error podría ser algo hasta trágico, pero es un área de

oportunidad porque da la ocasión de volver a intentar para mejorar, sin una carga desalentadora para el individuo en cuestión, sea alumno o profesor. Al respecto, el planteamiento curricular actual enuncia que “se comprende que los errores son parte de cualquier proceso de construcción de conocimiento, y que estos deben concebirse y usarse como fuente de mejora constante” (SEP, 2017, p. 85).

Por su parte, la pedagogía analítica sostiene que el progreso resulta de la suma de las funciones particulares que conducen gradualmente a la totalidad, en un proceso lineal de lo particular a lo general, en el que se parte de lo empírico puesto en práctica en un contexto real, que se va revalorando, reajustando y recreando con base en el análisis de las formas y las causas de las acciones. Esta pedagogía cobra sentido al efectuar una evaluación formativa sistemática, en la que los resultados son producto del proceso que siguen las alumnas y los alumnos, los programas, los sistemas y las instituciones, para una toma de decisiones pertinente. La evaluación educativa es definida como “la emisión de un juicio basado en el análisis de evidencias sobre el estado de distintos aspectos de un proyecto educativo: procesos de aprendizaje, procesos organizativos o el currículo, con el fin de tomar decisiones sobre el desarrollo posterior de los mismos” (SEP, 2017, p. 207).

El pragmatismo, por su parte, es una corriente filosófica iniciada a finales del siglo XIX, propuesta por el científico Charles S. Peirce (1839-1914). Trata de la necesaria relación de la conducta humana con los fines, como paso necesario para la clarificación del pensamiento racional. De acuerdo con William James, pragmatismo es un nuevo nombre para viejas maneras de pensar (Barrena, 2014) acerca de la forma en que el conocimiento se vincula con un propósito, lo cual le da una razón, un sentido, que ha de ser llevado a la acción, en la que la inteligencia consiste en actuar de una manera determinada. En relación con ello, el reconstruccionismo, que partió de aquella corriente filosófica, sostiene que, para mejorar y reconstruir la sociedad, la educación es una reforma social, pues el conocimiento dota de habilidades y materias necesarias para identificar y aminorar los problemas de la sociedad, acciones en las que el docente es agente de cambio y la educación sirve para evitar la formación de individuos sometidos.

Hoy, el currículo propuesto en el Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) continúa fundado en los cuatro pilares de la educación: aprender conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, que en conjunto dan las herramientas necesarias para que las alumnas y los alumnos obtengan un bagaje de conocimientos, habilidades y destrezas que los lleven a afrontar con éxito las condiciones cambiantes de la vida y la sociedad, en un mundo en constantes y vertiginosos cambios.

Ahora bien, en esta investigación, para continuar dando respuesta a las preguntas de indagación, entre los aportes de las corrientes psicopedagógicas que nos permiten entender al individuo y sus procesos de aprendizaje se encuentra la corriente psicoanalítica, cuyo principal exponente fue Sigmund Freud (1856-1939). Esta consiste en un sistema de concepciones sobre la estructura y la dinámica de la actividad psíquica, que tiene repercusión en el hombre debido a que toda asociación surge por efecto de una causa en la vida psíquica en tres niveles: el inconsciente, el preconscious y el consciente. Esta teoría continúa vigente en el psicoanálisis, mediante el cual se pretende que el individuo identifique las raíces de sus acciones provocadas de manera inconsciente a causa de un evento ocurrido.

La corriente psicoanalítica se relaciona con la educación en el punto en que aquella da cuenta de que la personalidad hace frente a las demandas del mundo exterior y busca el equilibrio entre la obtención del placer y la evitación del dolor. Aquí aparece el superyó, que es la parte de la personalidad que realiza una función crítica que lleva a determinar al individuo las acciones que realiza o no realiza, con base en las creencias religiosas o las prioridades en cuestión de valores. En materia educativa, esta determinación de acciones con fundamento en tales creencias y valores conduce a la formación de individuos sensibles a la realidad que les rodea, empáticos y con equilibrio emocional, a partir de la autorregulación para la conformación de la inteligencia emocional.

Ahora bien, la corriente sociocultural, acuñada por Lev Vygotsky (1896-1934), se centra en la importancia del contexto en el desarrollo del niño, así como el aprendizaje entre pares. En su teoría, Vygotsky introduce la noción de zona de desarrollo próximo, que consiste en identificar el punto consecutivo de aprendizaje del alumno, en cuanto a lo que sabe y puede hacer con ayuda o sin ayuda,

lo cual tendrá como un reto para seguir avanzando en su aprendizaje. Varios autores han seguido esta corriente; entre ellos, Jerome Bruner (1839-1914), quien se refiere al andamiaje, que es la actividad o acción-aprendizaje que el individuo logra con apoyo momentáneo o usando una herramienta determinada de la mente. Esta teoría también alude a la importancia del lenguaje como herramienta de la mente para la consecución del aprendizaje.

La corriente sociocultural se encuentra vigente hoy como el principal sustento teórico para el trabajo en las aulas, pues rige los planes y programas en vigor para las instituciones educativas, respecto de la implementación de situaciones didácticas, proyectos de aprendizajes, entre otros, como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje, en las cuales se involucran a los estudiantes descubriendo y dominando el conocimiento existente, así como creando y utilizando nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos, con una planeación de la enseñanza sensible a las necesidades específicas de cada estudiante (SEP, 2017, p. 87).

Por su parte, la corriente conductista, resultado de los estudios de Iván Pavlov (1848-1936), Watson (1878-1958) y Skinner (1904-1990), alude a un análisis experimental del comportamiento procedente de un condicionamiento operante, en el que, mediante estímulos, el individuo aprende a reaccionar de una forma determinada de acuerdo con intereses de un factor externo.

En la educación, esta corriente es constatable en el mecanismo estímulo-respuesta con que se condicionaba al estudiante a desarrollar un control sobre su conducta dándole o quitándole algo, lo cual habría de tener significado para él o ella. Este método estuvo más arraigado en la escuela tradicional, en la cual las tendencias pedagógicas se dirigían a la conservación del orden de las cosas, escuela en la que el profesor era el transmisor esencial de

conocimientos, quien exigía la disciplina y la obediencia. El discurso del docente era expositivo y el aprendizaje se reducía a repetir y memorizar, esperando que determinadas respuestas fueran las “correctas”. Hoy día, esto representa una lucha constante de transformación para su erradicación, pues el ciudadano que se pretende formar ha de tener voz propia y capacidad de análisis, de crítica y de argumentación, que lo lleven a crear aprendizajes duraderos aplicables a lo largo de su vida, que lo provean de un futuro exitoso en el campo en que se desarrolle.

En cuanto a la corriente humanista, cuyo principal exponente es Abraham Maslow (1908-1970), esta tiene por objetivo la libertad de decisión, referida a la búsqueda de sentido, por medio de la experiencia inmediata, para provocar un proceso de desarrollo de la personalidad, en el cual el individuo sea responsable de sí y de su devenir. Esta corriente valora la comunicación desde el reconocimiento del otro en cuanto tal, es decir, el respeto del ser total del otro. Según el Modelo educativo para la educación obligatoria vigente, el humanismo se caracteriza por:

[...] rescatar el saber clásico de la Antigüedad, y reconocer su relevancia y autoridad en el presente [...] Además, el humanismo plantea que los seres humanos no están sometidos a leyes inexorables de la historia, el mercado o la naturaleza, sino que pueden hacerse a sí mismos, conocer el mundo y dirigir el curso de la historia de acuerdo con ideales afines a la libertad y la dignidad humanas (SEP, 2017, p. 31).

Esta teoría está vigente en el propósito de la educación de alcanzar el desarrollo integral del individuo, en quien figuran sentimientos, pensamientos, conductas y acciones intencionales que deben tratarse como parte de un todo, las cuales, para formar un ser completamente capaz de desarrollarse con plenitud en sociedad, debe tener bien fundamentadas. En este sentido, esta corriente guía el actual Modelo educativo para la educación obligatoria, pues, desde su enfoque, la educación “tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global” (SEP, 2017, p. 59).

Referente a las corrientes cognoscitiva y psicogenética, cuyo principal exponente es Jean Piaget (1896-1980), estas postulan que la lógica es la base del pensamiento; en consecuencia, la inteligencia es un reflejo de un conjunto de operaciones lógicas para las cuales el ser humano ya está previamente capacitado, de modo que el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona

lo reconstruye a partir de la propia experiencia interna. Piaget descarta la linealidad del pensamiento y el desarrollo cognitivo, sino que estos pasan por etapas, que él llamó estadios; a saber: el sensorio-motriz, el preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales.

Conocer cada uno de estos estadios, en la educación actual, permite al docente considerar el grado de dificultad de las actividades que pide a sus alumnos que realicen. Por ejemplo, en la educación preescolar, las situaciones didácticas son producto de una construcción o reajuste de actividades efectuados por los educadores con base en los conocimientos previos de las y los estudiantes, acerca de lo que pueden o no pueden hacer y lo que es necesario que aprendan para continuar aprendiendo. De este modo, esta teoría hace posible saber cuáles son las exigencias educativas viables para los alumnos en cuestión, porque cada niño(a) es diferente, por lo que cada grupo que se atiende es distinto en estilos, ritmos y procesos de aprendizaje; por lo tanto, las actividades que se planteen, aunque las diseñe el mismo docente, tienen alto grado de cambio según el grupo y el grado.

Por último, el modelo por competencias, el cual se originó en siglo XX como un movimiento que diera respuesta a las demandas de una sociedad del conocimiento, la cual requiere individuos que sean el centro del actuar docente, con el fin de lograr una vinculación entre lo individual y lo social, desde aspectos cognitivos, emocionales, psicológicos y físicos, para reorientar la capacidad adaptativa del ser humano, con base en su creatividad e innovación, para que haga frente a las exigencias del mundo globalizado.

Al respecto, el papel del docente ha experimentado un cambio radical, ya que ha dejado de ser transmisor de conocimiento para convertirse en un profesional de la educación que gestiona ambientes de aprendizaje en los que se fortalecen las capacidades de acción y de interacción con el fin de generar distintos dominios de conocimiento.

El enfoque por competencias marcó un parteaguas en la educación, y la apuesta por este se ha ratificado en la última década. Se trata de una renovación, no solo del currículo, sino de toda la estructura del sistema educativo, en el que los principales actores de cambio son los docentes, quienes, con fundamento en un nuevo ideal, lograrán mejores avances en una educación de máxima calidad para los educandos. El centro del quehacer profesional docente es el alumno, quien, a través del desarrollo de competencias, podrá hacer frente a cualquier situación que se le presente. Por esta razón, el interés, en materia educativa, ya no es únicamente que el alumno avance de grado o nivel escolar, sino se trata de educar para la vida, para que él tenga un mejor futuro y, por ende, todos nosotros lo tengamos como parte de la sociedad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este artículo he expuesto los resultados de una investigación documental que pretende encontrar referentes pertinentes para dar respuesta a las dos preguntas que la guiaron: cuáles son los fundamentos filosóficos y teóricos que dan cuenta del quehacer educativo actual y bajo cuáles criterios se lleva a cabo la acción educativa. De este modo, se establece una relación analítica entre elementos de concordancia de teorías, corrientes filosóficas y corrientes psicopedagógicas contemporáneas con algunos principios del artículo tercero de la Constitución mexicana y la propuesta curricular oficial plasmada en el Modelo educativo para la educación obligatoria de 2017.

Se encontró que el contenido del artículo tercero constitucional, al aludir al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y a las funciones del Estado para garantizar la calidad en la educación obligatoria, tiene relación con el pensamiento teórico de Karl Marx y Friedrich Engels, ya que para ellos la enseñanza abarcaba tres aspectos, el intelectual, el físico y la instrucción política, en una “enseñanza estatal”, en la que el Estado es el encargado de legislar las disposiciones generales acerca de materiales, métodos educativos, organización escolar, infraestructura, así como planes y programas, lo cual continúa vigente en nuestros días.

Respecto de la laicidad de la educación estipulada en el artículo tercero constitucional, se establece una relación con el pensamiento de Ludwig Feuerbach, quien hace una clara crítica de la religión al considerar que mientras el hombre siga ligado a la Iglesia estará sometido a los ideales y conveniencias de esta. Ante ello, se pretende garantizar la libertad de conciencia y la no imposición de valores morales o normas particulares de ninguna religión, a fin de igualar las posibilidades de acceso a la educación y al conocimiento, sin distinción de credo ni religión.

Relacionados con el carácter nacional de la educación en México, la defensa de la independencia política, económica, la continuidad y acrecentamiento de la cultura, encontré los aportes de Wilhelm Dilthey y de Giuseppe Lombardo Radice, quienes pugnan por la autoconciencia del sujeto para saber quién es y de dónde viene, como un principio de cooperación entre el sujeto y la cultura.

Por su parte, Giovanni Gentile sostiene principios sobre la realidad moral, la cual se refleja en el artículo tercero de la Constitución mexicana en la consideración de que la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana, para avanzar juntos hacia una mejor sociedad, comunidad, estado y nación.

Con el postulado relativo a la consecución de la calidad de la educación “con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” doy cierre a los aspectos encontrados en el análisis del artículo tercero constitucional, mientras que, al mismo tiempo, abro camino a los hallazgos relacionados con las disposiciones del currículo actual, del que se menciona una concordancia con las ideas de Makárenko en torno a la importancia de entender las necesidades de la educación, no como las necesidades del niño, sino como las necesidades de la sociedad, lo cual está plasmado en los “Fines de la educación en el siglo XXI”, enmarcados en el Modelo educativo para la educación obligatoria —documentos publicados por el Estado mexicano—, en específico en el objetivo de “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México” (SEP, 2017, p. 45).

Una característica de dicho modelo educativo es un discurso basado en diversas teorías. En este trabajo de investigación se encontró una estrecha relación con cuatro tipos de pedagogía: la pedagogía de la persona, de Víctor García Hoz; la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire; la pedagogía cultural, y la pedagogía analítica. Asimismo, se establece una relación con el eticismo de Hume, el pragmatismo, el reconstruccionismo; con las corrientes psicoanalítica, de Sigmund Freud; la sociocultural, de Lev Vygotsky; la cognoscitiva y la psicogenética, de Jean Piaget, y la corriente humanista, enunciada, esta última, en el mismo Modelo educativo como la regente de las propuestas para la educación en México.

Por sus aportes coherentes y cimentados, cada una de estas teorías y corrientes tuvieron en su momento una fuerza tal que a través de la historia han continuado en vigencia, pues son palpables en el discurso del Modelo educativo para la

educación obligatoria de 2017, el cual recomienda priorizar en el currículo el desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de formar individuos sensibles a la realidad que les rodea, empáticos y con equilibrio emocional; propone acciones que fomentan la completitud de trayectorias educativas, haciendo frente a los retos de cobertura, permanencia y egreso, bajo principios de equidad e inclusión, a partir de políticas integrales e intersectoriales que aseguren una educación inclusiva para todos los niños y jóvenes que estén en territorio mexicano.

Del mismo modo, estas corrientes y teorías filosóficas y psicopedagógicas dan fundamento a las razones por las que se realizan determinadas acciones educativas; son los principios que rigen qué se hará y cómo se hará; es decir, son el enfoque no dicho de los motivos por los cuales se hace lo que hace, como la promoción de aprendizajes con base en la vida cotidiana y los intereses de los estudiantes, el reconocimiento de que los “errores” son parte de cualquier proceso de construcción del conocimiento, concebidos y usados como fuente de mejora constante, o la concepción de una evaluación formativa del proceso, no solo de los educandos, sino también de los programas, los sistemas y las instituciones, para una toma de decisiones pertinente, fundada en los cuatro pilares de la educación, con la finalidad de contribuir al desarrollo de las facultades y potencialidades del individuo en condiciones de igualdad, para que participen plena, activa y responsablemente en la sociedad.

Al mismo tiempo, en esta investigación se identifica de dónde vienen las metodologías que se pretenden erradicar de nuestras acciones educativas, que fueron utilizadas en el antiguo enfoque de la escuela tradicional en el cual se potenciaba el aprendizaje mediante la repetición, que tiene fundamento en el condicionamiento, cuyo referente se halla en los planteamientos de Pavlov, Watson y Skinner.

De este modo, es posible afirmar que la educación ha recibido influencias de diversas disciplinas que la han llevado a transformarse para afrontar los cambios sociales y culturales. Sin embargo, en esa evolución hay aspectos que han trascendido y siguen vigentes, como queda demostrado en esta investigación. Así, la frase “es lo mismo, pero con otras palabras”, que he oído a lo largo de años de servicio docente, en cierta forma es verdad, pues varios aspectos de estas teorías aún tienen repercusiones en la educación en México, pero la diferencia se centra en la forma en que han evolucionado las estructuras mentales de los profesionales de la educación, lo cual influye en el impacto que estos tienen sobre sus alumnos.

Por lo tanto, estas teorías proporcionan un sentido claro de la multidisciplinariedad, que abarca el pensamiento y el desarrollo del ser humano. Brindan las herramientas necesarias para fundamentar el trabajo que los profesores realizan día a día, con pleno sentido de asertividad, a fin de lograr un desarrollo integral en los alumnos.

Los docentes hemos pasado de la preocupación por prepararlos para el grado o nivel educativo siguiente a la conciencia de que el cúmulo de aprendizajes que obtengan durante su instrucción los llevará a ser personas capaces de desarrollarse satisfactoriamente ante cualquier situación que se les presente.

De este modo, el quehacer educativo o la acción educativa, la práctica docente, es una acción educativa social y política en sus diversos ámbitos y dimensiones, orientada, en el trabajo diario, por las corrientes filosóficas y pedagógicas contemporáneas, que, asimismo, incorporan saberes, metodología y habilidades que los maestros en servicio requerimos para la interacción con los alumnos, con las autoridades y con la sociedad en general.

Como comentario final, con este trabajo de investigación, además de encontrar las relaciones entre las teorías y corrientes filosóficas contemporáneas y el sentido actual de la educación y el currículo en México, trato de despertar en mis colegas el interés por hacer evidente que sabemos lo que hacemos profesionalmente, con plena conciencia del fundamento legal, filosófico y teórico, a fin de evitar que parezca que actuamos por empirismo; que quede claro que sabemos lo que hacemos porque somos profesionales comprometidos con la educación de nuestro país y la potenciación de su calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N., y Visalbergui, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Uría, F. (ed.) (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Antolínez Domínguez, I. (2013). *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales (tesis de doctorado)*. Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Sevilla, España. Recuperado de <http://docplayer.es/19014656-Universidad-pablo-de-olavide-departamento-de-trabajo-social-y-servicios-sociales-diversidad-cultural-en-espana-y-mexico.html>.
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista de Filosofía Factotum*, 12: 1-18. Recuperado de http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf
- Bodrova, E., y Leong, J. D. (1996). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Distrito Federal, México: Pearson Educación de México.
- Briñas Cera, J., y Varona, E. J. (2007). *Una aproximación a la corriente psicoanalítica de Sigmund Freud*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Bueno Del Valle, J.; Juárez Garrido, M.; Molina Chivo, J.; Tritencio Alonso, M. T., y Vaquero Sepúlveda, L. (2011). *La escuela de Marx y Engels*. Sin pie de imprenta. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Teresa88/la-escuela-de-marx-y-engels>.
- Castro Rodríguez, S. J. (2012). Ética y estética: Una relación ineludible. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(1): 62-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1270/127025434005.pdf>.
- Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos (1917). Distrito Federal, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (29 de junio de 2017). Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017.
- Fajardo Ochoa, F., y Olivas Peñuñuri, M. R. (2011). Concepciones del hombre y la educación. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 28(2): 75-77. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2011/bis112h.pdf>.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores.
- García Hoz, V. (1994). *Tratado de educación personalizada. Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3): 1-24. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>.
- Gómez González, I. (1994). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- López Herrerías, J. A. (1994). Pedagogía cultural: Paradigma crítico-creativo del saber-hacer referido a la educación. *Teoría de la Educación*, VI: 37-59. Recuperado de revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/3027/3059.

- Martínez, S. (2002). *Guía de apuntes básicos para el docente de la materia de técnicas de investigación*. Oaxaca, Oaxaca, México: Grupo Emergente de Investigación.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (10): 57-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, España: Ediciones Morata, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Psymethods (s/f). Pavel Petrovich Blonsky. Biografía. Recuperado de http://es.psymethods.com/persons/73-pavel_petrovich_blonsky.html.
- Rafael Linares, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf.
- Trifonovich Iovchuk, M. (1978). La filosofía clásica alemana. El materialismo antropológico de Ludwig Feuerbach. En M. Trifonovich Iovchuk y A. Azzati Cutanda (dirs.). *Historia de la Filosofía*. Tomo I: *Historia de la filosofía premarxista*. (pp. 372-397). Moscú, Rusia: Editorial Progreso.
- Trevijano, P. (5 de marzo de 2013). Lenin y la educación. *Religión en Libertad* (revista electrónica). Recuperado de <https://www.religionenlibertad.com/lenin-y-la-educacion-28786.htm>.
- Villegas Besora, M. (1986). La psicología humanista: Historia, concepto y método. *Anuario de Psicología* (34):9-45. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64549/88511>.

IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE ASESORÍAS FUNDAMENTADO EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR

IMPLEMENTING A COUNSELING MODEL BASED ON PEDAGOGICAL MANAGEMENT TO IMPROVE TEACHING PRACTICE AT THE PRESCHOOL LEVEL

Fecha de recepción: 21 de abril de 2017.

Dictamen 1: 24 de noviembre de 2017.

Dictamen 2: 7 de enero de 2018.

María del Carmen Patricia Saldaña Zavala¹

Ana Ma. Mata Pérez²



Investigaciones

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una intervención en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, México, durante el ciclo escolar 2014- 2015, realizada desde un paradigma sociocrítico, utilizando las técnicas de encuesta y observación a lo largo de todo el ciclo escolar. Se presentan los resultados de los tres momentos de la intervención con el fin de comparar las percepciones de las educadoras en relación con el asesoramiento y la utilidad de este en la mejora de la práctica educativa: una primera fase de diagnóstico, una de aplicación intermedia y finalmente la evaluación de la intervención. El problema planteado fue: ¿cómo desarrollan las docentes del jardín de niños Simón Bolívar su práctica después de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica?. El objetivo de la intervención fue implementar un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica que coadyuve a la mejora de la práctica educativa y, por lo tanto, del aprendizaje de los educandos.

Palabras clave: asesoría, acompañamiento, gestión, aprendizaje, modelo, práctica educativa.

ABSTRACT

This article presents the results of an intervention in a kindergarten located in the municipality of Soledad de Graciano Sanchez, San Luis Potosi, Mexico during the 2014-2015 school year. The intervention was carried out from a socio-critical paradigm, using survey techniques and observation throughout the school year. We present the results of three intervention moments in order to compare the perceptions of the educators in relation to counselling and its utility for the improvement of the educational practice: a diagnosis phase, an intermediate application phase, and finally, the evaluation of the intervention phase. The problem statement was: How do the teachers of Simón Bolívar kindergarten develop their practice after a counselling model based on pedagogical management? The objective of the intervention was to implement an advisory model based on pedagogical management that contributes to the improvement of the educational practice and, therefore, the learning of the students.

Keywords: counseling, accompaniment, management, learning, model, educational practice

¹ Centro de Investigación para la Administración Educativa CINADE. paty_saldana03@hotmail.com.mx

² Centro de Investigación para la Administración Educativa CINADE. c.doctorado@cinade.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La gestión escolar se comprende como el conjunto de tareas, procesos, procedimientos, interacciones y relaciones de la totalidad de los sujetos de una institución, con una finalidad o intencionalidad (Bonilla, 2011), constituida por principios generales del campo de la gestión y de la educación (Cassasus, 2000), influida por la política educativa vigente, desde donde se orienta en una búsqueda por mejorar la calidad del servicio y responder a las exigencias sociales en un tiempo y momento determinados.

Guevara Niebla y Schmelkes (1997) aseguran que para lograr que las escuelas transiten hacia la calidad educativa es necesaria una responsabilidad compartida de directores y maestros, una visión, una misión, unos objetivos y metas nacidos de las necesidades institucionales en un espacio y un tiempo determinados. Esas necesidades institucionales, que son diferentes en cada centro educativo, requieren del equipo de directivos y docentes para ser atendidas.

La intervención que aquí se presenta se fundamentó en el campo de la gestión, en el entendido que existen diferentes modelos de ella, desde aquellos que la comprenden como movilización de recursos, como interacción de la organización, hasta los que la centran en los procesos. Es en esta última postura donde se basa la gestión estratégica, que toma en cuenta la optimización y la articulación de los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros de la organización (SEP, 2010). Si bien considera aspectos administrativos y organizativos, dirige el interés hacia el liderazgo, el trabajo en equipo, los procesos de comunicación, las relaciones internas y externas, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica y dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

La gestión pedagógica tiene un nivel de concreción en la práctica docente, ya que atiende el conocimiento del modo en que el profesor “asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros” (SEP, 2010, p. 62). En la práctica, el docente considera aspectos pedagógicos puntuales como la selección de procedimientos, métodos y técnicas que le posibiliten el logro de los aprendizajes esperados, considerando las necesidades de sus estudiantes. Esta práctica, entonces, exige sistemas de reflexión, análisis, búsqueda de información y toma de decisiones que coadyuven a ser un buen gestor pedagógico.

Dos de los elementos principales de la gestión pedagógica son el acompañamiento y el asesoramiento del directivo, quien adopta un liderazgo pedagógico y reconoce y motiva el desempeño docente. En función de ello, la intervención recoge las opiniones de docentes y directivos acerca de la importancia de las asesorías para mejorar las prácticas educativas, dimensiona la importancia de la reflexión sobre la práctica como la opción para profesionalizarla, junto con un director competente en el campo de la gestión, que comprende la responsabilidad compartida y busca orientar y fortalecer el desarrollo profesional de los profesores a su cargo.

MARCO TEÓRICO

Gestión educativa

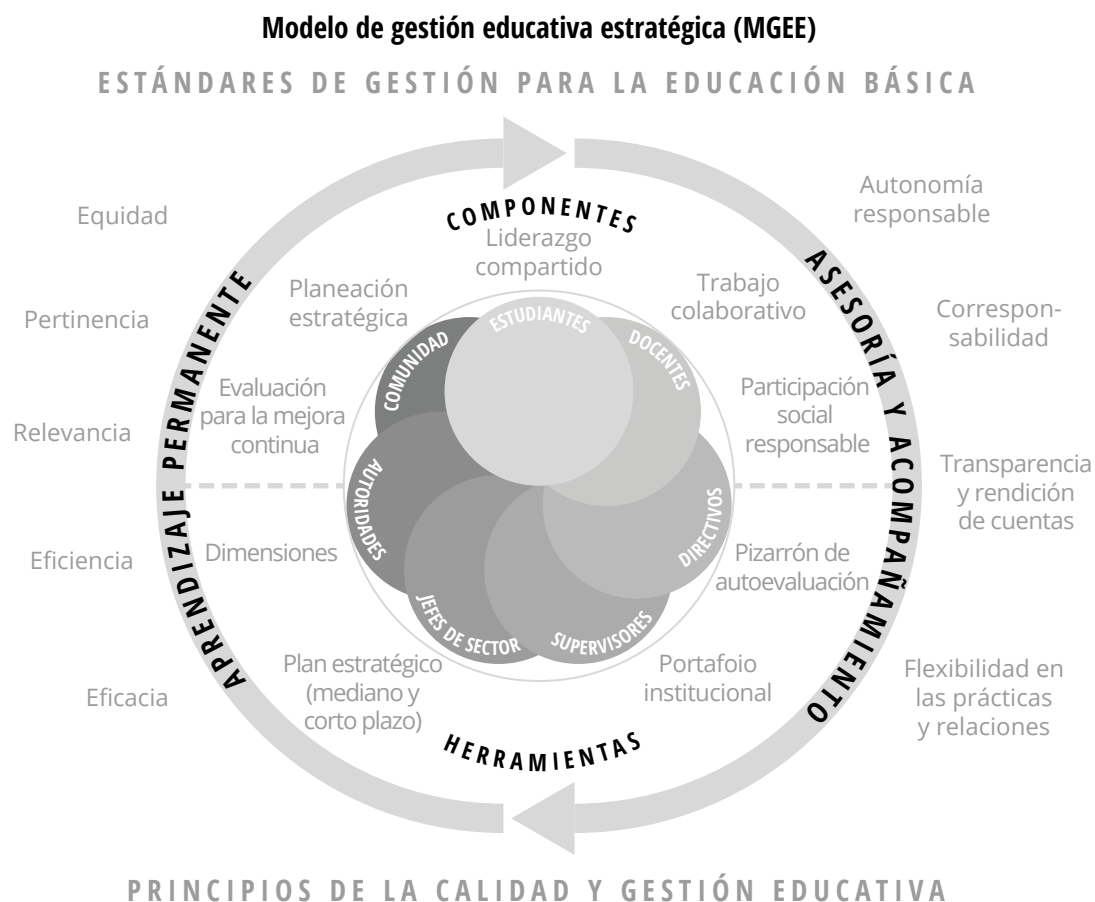
“La gestión hace referencia a procesos y permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación y distribución de espacios, tiempos y responsabilidades” (Azzerboni y Harf, 2012, p. 34). Es una forma de conducir y organizar las acciones implementadas en un centro de trabajo, permite realizar un proceso de cambio general en la escuela, no solo se enfoca en la satisfacción de las necesidades administrativas, sino también es el eslabón y punto intermedio entre la planeación y la aplicación para llevar adelante el desarrollo de los aprendizajes.

Para lograr la transformación de las organizaciones, la gestión contempla cuatro ámbitos: organizacional, pedagógico, administrativo y comunitario. Por la naturaleza de las instituciones educativas y los propósitos que estas persiguen, el ámbito pedagógico es el eje central donde convergen todas las acciones realizadas en los demás ámbitos, y desde donde se rige la vida de la organización para enfocar su función en los aprendizajes de los estudiantes y dar respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

En México, en 2001 se implementó el Programa Escuelas de Calidad, que impulsó el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) basado “en la capacidad para la toma de decisiones, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles” (SEP, 2009, p. 9). El MGEE pretende una mejora continua a fin de transformar los resultados del

proceso enseñanza-aprendizaje, mediante una estrategia integral y sistemática; fortalecer la capacidad de gestión de los actores, es decir, el colectivo docente, con nuevas formas de liderazgo que favorecen la responsabilidad compartida y el trabajo colaborativo. El modelo considera los Estándares de Gestión para la Educación Básica (EGEB) (SEP, 2010) como parámetros para orientar la organización escolar.

Figura 1. Programa de Escuelas de Calidad, módulo II.



Fuente: SEP, 2010.

Entre estos estándares de gestión, la asesoría y el acompañamiento del directivo al docente son parte primordial para la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, que se traducen en calidad educativa, ya que:

La calidad de la Educación depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas de política uniformes a los contextos específicos, a la vez, porque ellas son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr calidad en las escuelas (Schmelkes, 1994, p. 29).

Desde esta perspectiva, el director se convierte en un mediador y motivador constante del docente a través del asesoramiento eficiente y eficaz, orientado, entre otros propósitos, hacia la obtención de la capacidad por parte del profesor para la autorreflexión y autoevaluación, como actividad cotidiana, a fin de favorecer su desarrollo profesional, su apertura para escuchar sugerencias y su capacidad para diseñar estrategias adecuadas a las necesidades de su contexto, con el fin, todo ello, de transformar la práctica en un trabajo colaborativo y de corresponsabilidad directivo-docente. Al respecto, Pozner afirma:

Hay que preparar niños y jóvenes para la vida de una manera sistemática, observar de manera constante la transformación de la práctica educativa, por medio de las asesorías adecuadas y pertinentes que mejoren los aprendizajes de los alumnos, ser directivo y supervisor es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordial, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos (2009, p. 6).

La relación directivo-docente, desde el apoyo técnico-pedagógico brindado por el directivo, dista del deber ser. La experiencia muestra que las asesorías se han tomado más como una fiscalización que como un acompañamiento, por lo que, en consecuencia, han ocasionado malestar entre los docentes, quienes se sienten amenazados. Pozner considera que:

La tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos (2005, p. 5).

La colaboración y la cooperación se vuelven un punto central en el asesoramiento y el acompañamiento directivo-docente, desde una visión de responsabilidades y liderazgos compartidos, con objetivos específicos de los aprendizajes de los alumnos, sin menoscabo de la responsabilidad del profesorado, quien debe apropiarse de las herramientas para la mejora de la calidad de su trabajo, en este círculo virtuoso de planificación, acción y reflexión y transformación continua de su quehacer educativo.

Este modelo de gestión estratégica y los elementos que contempla, como el liderazgo, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad compartida, requieren prácticas encaminadas a acompañar, comunicar, motivar. Las instituciones y, de manera precisa, los directivos necesitan asumir un liderazgo pedagógico transformando conductas burocráticas que han estado presentes por demasiado

tiempo y han dañado las instituciones. El liderazgo pedagógico, como lo señala Pozner, se entiende como un conjunto de prácticas innovadoras, desde luego intencionadas, de carácter eminentemente pedagógico, que se implementan con el fin de facilitar, animar, orientar y regular “procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación” (2000, p. 28).

La última reforma curricular en México, iniciada en 2004 y concluida en 2011 con el Decreto de Articulación de la Educación Básica, tiene como finalidad “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p. 11). Una de las estrategias para el logro de tal fin es el fortalecimiento de los sistemas de formación inicial y continua con el fin de que los docentes adquieran competencias que les permitan transformar su práctica (SEP, 2007). En la formación continua, el asesoramiento tiene especial importancia, porque se da en un contexto, en un espacio vivo y siempre cambiante, donde el directivo se concibe como “inductor, apoyo y mediador para que las innovaciones curriculares se produzcan y trasciendan de experiencias puntuales hacia propuestas con más perspectiva” (Segovia, 2006, p. 108).

Este asesoramiento oportuno, adecuado y eficiente sostiene de manera permanente un diálogo directivo-docente, genera un clima de confianza y empatía, en el que ambos asumen una corresponsabilidad. El directivo se comprende como un asesor; desde la definición de Azzerboni y Harf:

Un verdadero asesor, no es el que esta atrás de un escritorio y realiza un trabajo administrativo, con la elaboración de reportes, sino el que en verdad se involucra ante la problemática que presenta el docente y lo apoya para mejorar y transformar su práctica educativa. El hacer uso del poder no significa imponerse, lo cual implica el autoritarismo, sino utilizar sus capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo, a fin de apuntar al logro de las metas compartidas (Azzerboni y Harf, 2012, p. 33).

La Ley del Servicio Profesional Docente decretada en México en 2013, en el artículo IV, párrafo XXIII, define al personal con funciones de dirección como aquel que, además de planificar, programar, coordinar, ejecutar y evaluar las tareas necesarias para el buen funcionamiento de la escuela, “tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora” (DOF, 2013, p. 3).

METODOLOGÍA

La finalidad de la intervención es el logro de una transformación de las estructuras sociales y dar respuesta a las problemáticas que se presentan en estas; en este caso, la transformación en las asesorías y acompañamiento a los docentes por parte del directivo, que repercuten en la mejora de la práctica educativa y los aprendizajes esperados, considerando la utilización de la teoría como una reflexión en y desde la práctica y desde los sujetos que interpretan su realidad (Pérez, 1994).

En la intervención se tomaron en cuenta las estrategias basadas en un liderazgo pedagógico que tienen como fin que cada uno de los docentes llegue a la autorreflexión y la autoconciencia para mejorar su práctica educativa, siguiendo a Elliot (1977), quien afirma que:

La autoconciencia y la conciencia del contexto institucional del propio trabajo como profesor no se desarrolla mediante procesos cognitivos distintos: análisis reflexivo y objetivo son cualidades del mismo proceso reflexivo, la práctica reflexiva supone necesariamente la autocrítica y crítica de las instituciones, no puede darse una sin la otra (1977, p. 55).

La intervención que ahora nos ocupa se realizó durante el ciclo escolar 2014-2015, en el nivel preescolar, en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, México. El personal está compuesto por una directora técnica y seis docentes que entonces atendían un total de 154 alumnos. Los sujetos que participaron son el directivo y cinco educadoras. Se utilizaron las técnicas de observación, entrevista, encuesta, además de videos y evaluaciones entre pares.

Como todo proyecto de intervención, este se desarrolló en fases; la primera, de diagnóstico, en la que se recuperaron las concepciones de las educadoras en relación con el asesoramiento, que percibían como una fiscalización, por lo cual se limitaba el liderazgo pedagógico y, en consecuencia, se obstaculizaba el trabajo colaborativo y los aprendizajes de los alumnos. Pozner (1995) menciona que el trabajo en equipo “supone abrir espacios para el diálogo que posibiliten el flujo de los significados individuales para crear un pensamiento de conjunto [...] aprender a percibir y recoger patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje [...] es cambiar una mentalidad que por siglos ha creído en la tarea individual” (p. 12).

En este diagnóstico, durante las visitas de acompañamiento se aplicó una encuesta tipo Likert a las educadoras, con el fin de conocer el modelo de acompañamiento utilizado hasta entonces y valorar las actitudes de las educadoras frente a las visitas.

La segunda fase, de intervención, consideró la aplicación de diversas estrategias como videograbaciones, a fin de utilizarlas posteriormente para el análisis y la reflexión; las observaciones directas del directivo a docentes por medio de visitas de acompañamiento y asesorías encaminadas al establecimiento de acuerdos y

compromisos por parte de los maestros, un día después de la visita de observación, en función de lo expuesto, con el propósito de que el docente se encontrara más relajado y se entablara una comunicación interactiva entre el directivo y el maestro.

Otras de las estrategias aplicadas fueron la valoración y la reflexión de los docentes entre pares, mediante el intercambio de ideas en un proceso de reflexión y examen de la práctica, siguiendo la perspectiva de Elliot (2000), quien afirma que el aprendizaje emprendido “por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no sólo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión” (p. 14).

En esta misma segunda fase de la intervención se aplicó el modelo de gestión pedagógica basado en asesorías que se muestra en la figura 2.

Figura 2. Modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de fortalecer las estrategias de enseñanza y asegurar una formación integral y global de cada alumno que hiciera posible el desarrollo de las competencias y los aprendizajes esperados se aplicó una encuesta tipo Likert para valorar y revalorar las estrategias aplicadas.

El modelo tuvo como punto central el asesoramiento pedagógico enfocado en una confianza empática del directivo al docente que permitiera el diálogo y la comunicación encaminados a la autoevaluación, la reflexión y el autoanálisis, así como a las prácticas educativas, con un trabajo de corresponsabilidad y colaborativo, sostenido en un liderazgo bidireccional con el fin de mejorar de manera constante los aprendizajes de los alumnos y el progreso de la práctica docente, con eficiencia y eficacia orientada a la calidad educativa.

Los efectos que hay que tomar en cuenta para el desarrollo de una asesoría adecuada que ofrezca como resultado una transformación en la práctica educativa son los siguientes:

1. Comunicación: es la actividad consciente de intercambiar información entre dos o más participantes con el fin de transmitir o recibir significados a través de un sistema compartido de signos y normas semánticas. Es la base principal de toda sociedad, ya sea educativa o en general, la cual es primordial para llegar a acuerdos y compromisos que conduzcan a la transformación de la práctica educativa.

2. Asesorías sistematizadas: la asesoría es un acompañamiento y apoyo que se brinda a una persona con base en su requerimiento, para poder comprender sus necesidades en la práctica docente. La cooperación y la colaboración entre el directivo y el maestro permitirán ir avanzando en los aprendizajes de los alumnos, valorando la práctica educativa y la gestión pedagógica en el aula de manera sistemática y consecutiva para observar resultados objetivos y obtener una educación de calidad.

3. Confianza empática: confianza es la seguridad o esperanza firme que alguien tiene de otro individuo. Empatía es la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella enfocada en los sentimientos de otra. Como lo marca la investigación-acción de Lewin, hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de la ciencia moral o práctica relativa a los valores e ideales humanos compartidos (Elliott, 1983, p. 16). Esta es la estructura medular del modelo de gestión pedagógica basada en asesorías, ya que el directivo o asesor participa de manera indirecta con el grupo y de manera directa con el docente (Elliott, 1983, p. 219). Se trata de que se ponga en los zapatos del otro. Con su experiencia proporciona la necesaria seguridad y confianza para pasar a la acción, lo que supone un intento de actuación sin condicionamientos.

Quien asesora no es un fiscalizador, sino un acompañante y un apoyo para el docente para resolver los problemas del grupo que se presenten conforme avanza el ciclo escolar. Esto no significa que intervenga en su práctica educativa, sino es un sostén ante las problemáticas del aprendizaje que afronta el docente con el grupo y en la búsqueda de soluciones de estas, no como imposición, sino como sugerencia.

4. Desarrollo de la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Se pretende que, una vez identificada la problemática, el docente adquiera las herramientas necesarias para la transformación de su práctica educativa, apoyado por el directivo.

5. Autorreflexión y autoanálisis: versan sobre el modo en que el docente se plantea los problemas y la estructura de suposiciones que usa como referencia a la hora de interpretar sus experiencias, construir creencias, percibir la realidad y, en general, “generar significado”. La autorreflexión y el autoanálisis parten de las diferentes problemáticas que se presentan en el aula y de la búsqueda de alternativas para solucionarlas.

6. Autoevaluación: inicia en la reflexión y el análisis realizados por el docente para buscar alternativas de mejora de su práctica educativa. La autoevaluación se puede hacer con acuerdos y compromisos que el docente proponga al finalizar su práctica educativa, que ofrezcan alternativas de solución, que se pueden enfocar en preguntas del directivo como ¿cómo te sentiste?, ¿qué podrías hacer para mejorar tu práctica educativa?, ¿cómo resolvemos este problema?, ¿qué sugieres que se haga?, ¿qué consideras que te dio más resultado de tu planeación y cuál es el área de oportunidad que tendrías para mejorar?, entre otras. Las preguntas habrán de ser formuladas con base en el interés del docente. Al inicio de la autoevaluación es indispensable resaltar lo bueno del desempeño del docente, para después hacerle las sugerencias relativas a las partes débiles de su práctica educativa. De esta manera se da pie a la formulación de sugerencias y compromisos para las soluciones.

Por último, la transformación de la práctica que repercutirá en el aprendizaje para una mejor calidad educativa no se va a dar en el directivo o en el asesor, sino en el mismo asesorado. Es posible mejorar y destacar los aciertos y las prácticas que han sido exitosas, lo cual conlleva la transformación de la práctica por convicción propia, no por imposición.

Por lo tanto, para que las asesorías sean adecuadas es necesario un modelo de gestión en asesorías basado en: 1) un liderazgo adecuado; 2) el involucramiento con el grupo por parte del directivo, en apoyo al docente, para dar solución a los

problemas que emergen en el aula; 3) la autorreflexión de la práctica educativa de los docentes con acuerdos y compromisos propios no impuestos; 4) la confianza; 5) la empatía; 6) el trabajo colaborativo con responsabilidad compartida; 7) el compromiso compartido a través de la autoevaluación y la retroalimentación de la práctica educativa, y 8) los asesoramientos sistemáticos que conduzcan a resultados objetivos y al mejoramiento de las prácticas docentes.

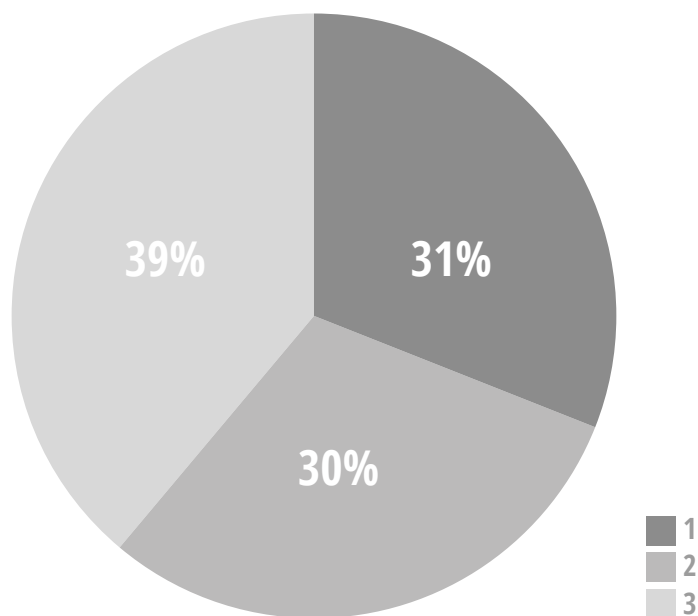
Para finalizar la investigación, en la tercera fase se aplicó una encuesta tipo Likert para evaluar el asesoramiento y el acompañamiento a los docentes. Se contrastaron las tareas, los procesos y los procedimientos que deben realizar los integrantes de una institución educativa, en corresponsabilidad entre docentes y directivo, con base en objetivos y metas bien definidos en el campo de la gestión, destacando la gestión pedagógica como el eje central para mejorar las prácticas

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el diagnóstico (fase 1), en la aplicación del modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas docentes (fase 2) y en la evaluación (fase 3).

Figura 1. Resultados del diagnóstico de la concepción del asesoramiento

Resultados de diagnóstico sobre la concepción del asesoramiento



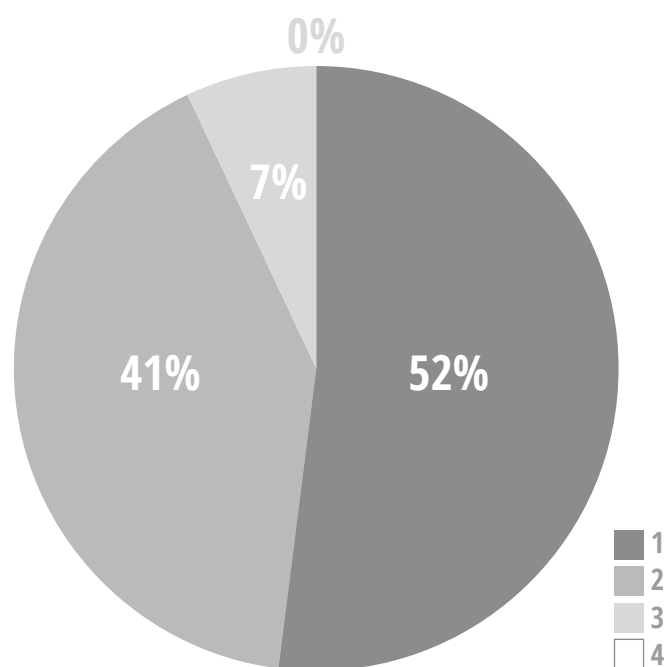
- 1 Las visitas de acompañamiento y asesorías siempre son efectivas.
- 2 Las visitas de acompañamiento y asesorías casi siempre son efectivas.
- 3 Las visitas de acompañamiento y asesorías nunca son efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se observa la concepción de las educadoras en cuanto al asesoramiento visto como una fiscalización, no como un verdadero acompañamiento. Solo 31 por ciento de efectividad en relación con las asesorías, y nunca obtuvo 39 por ciento.

Figura 2. Resultados de la concepción del asesoramiento durante la aplicación del modelo

Aplicación del modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas docentes

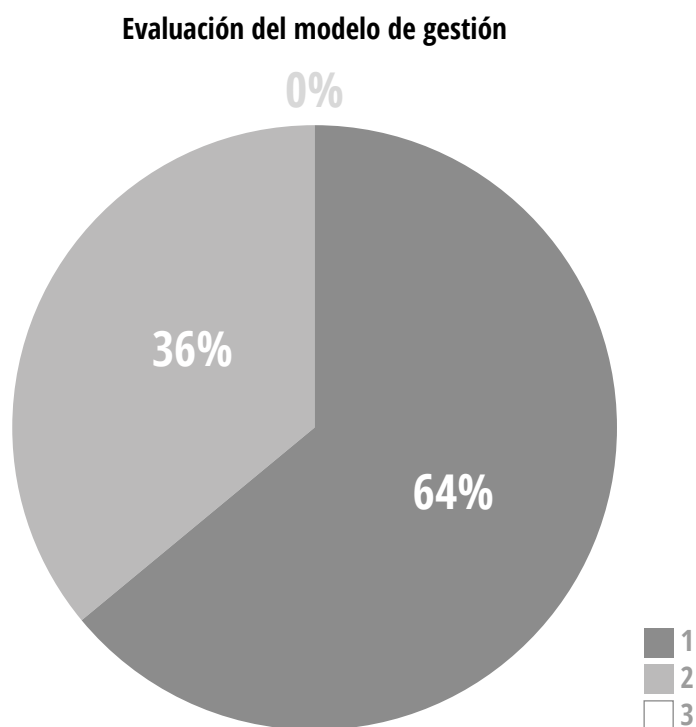


- 1 Las visitas de acompañamiento y asesorías siempre son efectivas.
- 2 Las visitas de acompañamiento y asesorías casi siempre son efectivas.
- 3 Las visitas de acompañamiento y asesorías algunas veces son efectivas.
- 4 Las visitas de acompañamiento y asesorías nunca son efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase, en atención al modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas educativas, se pusieron en práctica varias estrategias que favorecieron la aplicación del mismo modelo, entre ellas videograbaciones con el fin de utilizarlas posteriormente para el análisis y la reflexión, observaciones directas del directivo a los docentes por medio de visitas de acompañamiento y asesorías encaminadas al establecimiento de acuerdos y compromisos, evaluación entre pares, entre otras. Todo ello se reflejó al final de la segunda fase en el cuestionario tipo Likert, en el que se enfatiza el avance obtenido en la mejora del asesoramiento. Destaca la efectividad, en 52 por ciento; algunas veces, siete por ciento, y nunca, cero por ciento. En consecuencia, se infiere una constancia en la mejora de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los alumnos.

Figura 3. Resultados de la concepción del asesoramiento después de la aplicación del modelo



- 1 Las visitas de acompañamiento y asesorías siempre son efectivas.
- 2 Las visitas de acompañamiento y asesorías casi siempre son efectivas.
- 3 Las visitas de acompañamiento y asesorías nunca son efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación final se aplicó una encuesta tipo Likert. De esta aplicación, después de la aplicación del modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas educativas, se obtuvo el perfeccionamiento del asesoramiento en 64 por ciento. Así, las prácticas educativas de los docentes mejoran con una gestión pedagógica adecuada que posibilita el progreso en los aprendizajes de los alumnos y, en consecuencia, el incremento de la calidad educativa de la institución.

CONCLUSIONES

El método aplicado en esta intervención es de gran ayuda para el asesoramiento y el acompañamiento del directivo a los docentes. Destaca, de manera significativa, el avance en la mejora de las prácticas educativas en las aulas y, en consecuencia, el progreso en los aprendizajes de los alumnos. Al final de la aplicación del método referido, mejoró la comunicación en el centro de trabajo, pues hubo un cambio de actitud verdadero y real de todos los involucrados en la comunidad escolar.

El modelo tiene como punto central la figura del directivo como un asesor que brinda confianza, es empático con el docente, favorece la disposición, el compromiso, la reflexión, la autorreflexión, la comunicación abierta, en una responsabilidad compartida. Un asesor es un inductor, un dinamizador, un facilitador; es quien propone, estimula y apoya por medio de una comunicación bidireccional, con un liderazgo compartido, en un intercambio de experiencias y conocimientos; promueve la aceptación del proyecto educativo; facilita un marco positivo para la reflexión y el análisis de la práctica docente, en una participación activa y en trabajo colaborativo, y no pierde de vista el objetivo propuesto, que es la mejora de la práctica docente.

Una de las funciones de los asesores en las visitas de acompañamiento es contribuir a que los docentes desarrollen las competencias profesionales que hagan posible su desenvolvimiento de manera eficiente y eficaz, con lo cual se logra un cambio de actitud que permita la mejora de la gestión pedagógica, la cual tiene como objetivo primordial la calidad educativa y la optimización de los aprendizajes en los alumnos.

El modelo diseñado para la intervención considera diversas estrategias, aplicadas y realizadas con docentes por medio de asesorías o visitas de acompañamiento, encaminadas a la mejora de las prácticas educativas y, en consecuencia, al desarrollo de los aprendizajes esperados. Asimismo, reorienta las asesorías y el acompañamiento hacia un trabajo colegiado en corresponsabilidad y, sobre todo, en confianza empática, marcando como punto inicial un liderazgo compartido y en equipo de manera colaborativa, que posibilita ponerse en el lugar de las otras personas para formular sugerencias de modo adecuado y pertinente; además sabe cómo mejorar la práctica mediante la autorreflexión y el análisis de esta, para el logro de la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docentes en el nivel preescolar. *Revista Universitaria de la Investigación*.
- Azzerboni, D., y Harf, R. (2008). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 8(2): 15-39. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/art1.pdf>.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Conferencia dictada en el Congreso Nacional REDUC: Investigación Educativa e Información. Santiago, Chile, 16-17 de octubre de 2000. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Cortés, E., e Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen, Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (11 de septiembre de 2013). Decreto por el que se expide la Ley General de Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- Domingo Segovia, J. (coord.) (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ezpeleta, J. (1996). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. En Fundación Polar (autor corporativo). *Coloquio La Dirección de la Escuela. Memorias* (pp. 83-98). Caracas, Venezuela: Fundación Polar, Embajada de Francia, Oficina de Cooperación Lingüística y Educativa, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas. Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pacheco, T.; Ducoign, P., y Navarro, M. A. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la Educación Superior*, 12(78): 1-10. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para profesionalización en la gestión*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica 2. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>.

- Pozner, P. (coord.) (2009). *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el_papel_de_la_supervision_en_la_mejora.pdf.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Recuperado de <http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2010). Programa Escuelas de Calidad. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Educación básica: Preescolar, primaria, secundaria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2011). *Manual de gestión para directores de las instituciones educativas*. Lima, Perú: Representación en Perú de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA APOYADA EN LOS TRABAJOS DE ESCHER

DIDACTIC STRATEGY FOR GEOMETRY LEARNING IN SECONDARY EDUCATION SUPPORTED IN THE WORK OF ESCHER

Fecha de recepción: 5 de junio de 2017.

Dictamen 1: 29 de septiembre de 2017.

Dictamen 2: 3 de octubre de 2017.

Julio César Vega Gallegos¹



Investigaciones

RESUMEN

La enseñanza de las matemáticas se ha visto favorecida por modelos, métodos y estrategias que persiguen la mejora de los procesos de enseñanza y, por ende, de los resultados académicos en los estudiantes del subsistema de educación telesecundaria. En este artículo se expone una propuesta de enseñanza de las matemáticas basada en los trabajos de Escher, como un puente entre dos ramas del conocimiento: la geometría y las matemáticas. Dicho puente tiene la finalidad principal de promover la apropiación de los conceptos matemáticos, sin dejar de lado la observación de los procesos y las actitudes del alumno hacia las matemáticas y el arte, así como que este se involucre en producciones personales de carácter artístico definidas desde una perspectiva matemática.

Palabras clave: aprendizaje, Escher, estrategia didáctica.

ABSTRACT

Models, methods and strategies that aim to improve teaching processes have favored the teaching of mathematics and therefore the improvement of academic results in Telesecundaria education students. In the research we present, we develop a proposal for mathematics teaching based on the works of Escher like a bridge between two branches of the knowledge: the geometry and the mathematics. The purpose of linking these two areas is to improve the appropriation of mathematical concepts without neglecting the observation of the processes and attitudes that the student demonstrates towards mathematics and art, as well as to find the students involvement in personal artistic productions developed from a mathematical perspective.

Keywords: learning, Escher, didactic strategy.

INTRODUCCIÓN

Definición del problema de estudio

En general, la educación matemática ha sido rechazada por un gran número de estudiantes, a causa del abuso de la formalización prematura derivada de los enfoques tradicionales que han dejado de lado la intuición, la creatividad, la curiosidad, entre otras características del ser humano (Puig, 2011). Por lo anterior, se considera que el estudio del eje forma, espacio y medida vinculado con el arte es una vía para estimular el apego y un sentido más práctico de los estudiantes hacia las matemáticas.

Maurits Cornelis Escher es un artista holandés en cuyas obras inserta conceptos matemáticos que se pueden adaptar para la enseñanza de la geometría en el nivel de educación secundaria.

La idea central de este trabajo es abordar las obras de Escher desde una perspectiva matemática, las cuales servirán como un apoyo para la inserción de conceptos e ideas de carácter geométrico entre los estudiantes de este nivel de educación. Para el caso particular de nuestro sistema educativo existen algunos trabajos relacionados con la obra de Escher; uno de ellos se encuentra en el libro de apoyo para educación secundaria titulado Fichero de actividades didácticas (Balbuena, 2004). En los libros de texto se localizan algunas actividades similares a la anteriormente referida; por ejemplo, en el Cuaderno de trabajo. Matemáticas 2 (García, Rodríguez y Solares, 2010), dirigido a estudiantes de segundo grado de educación secundaria, se aborda el tema de los teselados y el recubrimiento de planos por medio de la obra de Escher.

En estos dos casos citados se mencionan textos de apoyo para docentes y estudiantes de secundaria que incluyen el tema del recubrimiento de un plano por medio de los teselados y en específico de la obra de Escher. Sin embargo, el planteamiento ofrecido es muy superficial y se le proporciona un espacio mínimo en una sesión. De lo anterior se deduce que es importante implementar nuevas formas de inducir el conocimiento, en particular de los contenidos geométricos. Por estas razones, el presente proyecto cobra relevancia, ya que sugiere una alternativa didáctica, lúdica, artística y recreativa en torno a la enseñanza de la matemática en secundaria.

Justificación

Esta investigación tiene como fin proporcionar al docente de educación secundaria, en particular del subsistema telesecundaria, del segundo grado, una estrategia didáctica que contribuya a la mejora de la apropiación por parte del estudiante de conceptos teóricos de geometría, así como de la utilización de estos para plantear y resolver problemas. Entre los aspectos significativos que se cubren, partiendo del plan y programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), están: justificar las propiedades de rectas, segmentos, ángulos, triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, círculo, prismas, pirámides, cono, cilindro y esfera; justificar y usar las fórmulas para calcular perímetros, áreas y volúmenes de diferentes figuras y cuerpos, y expresar e interpretar medidas con distintos tipos de unidad.

En esta investigación se enlazan dos áreas del conocimiento humano: la geometría y el arte. El currículo de educación secundaria para el subsistema telesecundaria se aborda por un solo docente; este trabajo se amplía cuando la escuela es unitaria o bidocente.

Propósitos de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica tiene tres propósitos fundamentales; a saber: centrar las actividades en el aprendizaje; favorecer la participación reflexiva y colaborativa entre alumnos, y establecer un vínculo entre áreas de conocimiento.

Tipo de investigación

Se hizo un estudio cuasiexperimental, de enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo, con muestra no probabilística, ya que las actividades sugeridas en el presente trabajo se desarrollan de forma práctica, por lo que se redactan los resultados de las intervenciones y acciones realizadas.

Fundamentación teórica

Existen teorías de carácter psicológico que enuncian niveles de progresión de la apropiación de conceptos y del desarrollo de habilidades matemáticas. Una de estas teorías es la del “modelo de razonamiento geométrico”, desarrollada por Pierre M. Van Hiele y Diana Van Hiele Geldof en 1957, maestros de matemáticas que sostienen que todos los alumnos pasan por cinco niveles, sin un orden particular. Las investigaciones de Van Hiele han demostrado que el paso de un nivel a otro es independiente de la edad (Musser y Burguer, 1988). Estos niveles van desde la percepción de la figura geométrica como una unidad, como un todo, hasta el pensamiento analítico, y de ahí a una deducción matemática abstracta y rigurosa.

METODOLOGÍA

Diseños cuasiexperimentales

Para Hernández (2010), los cuasiexperimentos manipulan una sola variable independiente a fin de observar su efecto en torno a las variables dependientes. Del mismo modo, manifiesta que dichos grupos no se encuentran asignados al azar, sino ya están formados con anterioridad; tal es el caso de los grupos con que se realizó esta investigación.

Características de los estudios cuantitativos

Este tipo de estudios tiene básicamente la siguiente característica:

Las técnicas cuantitativas se refieren a generar operaciones de tipo lógico-matemático sobre los fenómenos estudiados, las que pueden implicar mediciones, clasificaciones, valoraciones, asociaciones, etc. Lo medular de este tipo de acercamiento a los fenómenos sociales es que permite trabajar con aspectos o elementos de los fenómenos previamente desagregados —desde la teoría— y cuantificarlos (Arredondo, et al., 2005).

Características de los estudios descriptivos

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir cada una de ellas. Así, por ejemplo, un censo nacional de población es un estudio descriptivo; su objetivo es medir una serie de características de un país en determinado momento (Cazau, 2006).

Hipótesis

La aplicación de una estrategia didáctica basada en los trabajos de M. C. Escher mejora el aprendizaje de geometría en educación secundaria.

Variable independiente: la estrategia didáctica basada en los trabajos de Escher.

Variable dependiente: el aprendizaje de la geometría.

Operacionalización de variables

Se describen dos variables, la estrategia didáctica y el aprendizaje de los alumnos, en las dimensiones de un examen conceptual y los materiales tangibles, tomando como indicadores los conceptos teóricos.

Instrumentos de recopilación de información

En esta investigación se utilizan tres instrumentos, a especificar: 1) Cuestionario de 12 preguntas concretas acerca de conceptos matemáticos, con opciones múltiples de respuestas, que el alumno responderá. 2) Lista de cotejo: a partir de las actividades realizadas se valoran las acciones de los alumnos, así como la capacidad mostrada para apreciar conceptos matemáticos. 3) Diario de campo en el que se redactan los aspectos más relevantes durante la aplicación de la estrategia.

Universo, población y muestra

Universo: para efectos del presente trabajo, todos los alumnos de las escuelas telesecundarias de la región altiplano del estado de San Luis Potosí. Población: los alumnos inscritos en la escuela telesecundaria Lic. José López Portillo. Muestra: para el presente estudio, la muestra es de carácter no probabilístico. Por lo tanto, se toman en cuenta los dos grupos del segundo grado; uno de ellos, denominado grupo control (segundo A), y el otro, grupo contraste (segundo B). Este último es al único al que se le aplicó la estrategia.

Diseño de la estrategia

El desarrollo, la aplicación, la recolección de datos y el análisis de información de la estrategia didáctica para la enseñanza de la geometría en educación secundaria con base en los trabajos artísticos de Escher se estructuran de la siguiente manera: 1) Selección de los contenidos del plan y programa de estudio de matemáticas del segundo grado de educación secundaria. 2) Solicitud correspondiente a la dirección de la institución escolar. 3) Disposición de los

alumnos para realizar las actividades de acuerdo con lo planeado y con los materiales que se utilizarán. 4) Preprueba a ambos grupos. 5) Desarrollo de las actividades, con una duración aproximada de dos semanas. 6) Posprueba a ambos grupos. 7) Análisis de los resultados.

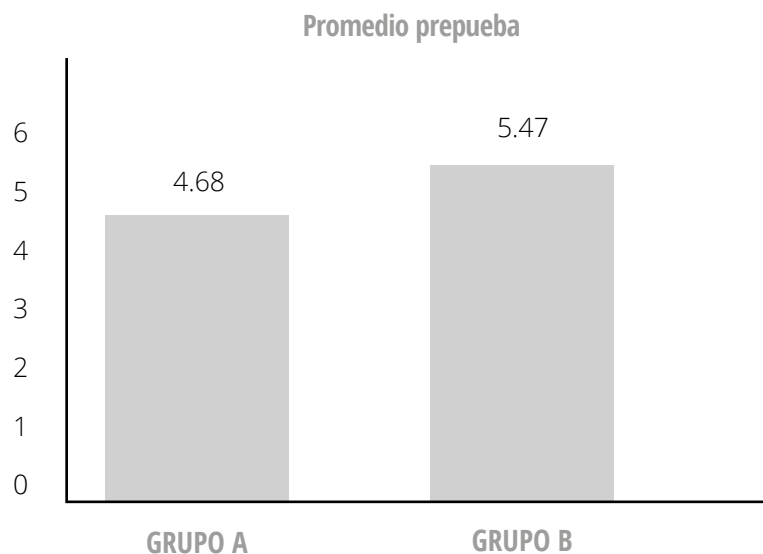
Descripción del proceso analítico

Los datos de las pruebas aplicadas se concentraron con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Estos sirvieron para validar la información por medio de la prueba T-student.

RESULTADOS

1. Para el análisis de los resultados se realizó un concentrado de los datos en el programa SPSS, versión 20. En la opción analítica de medias para muestras independientes, en el grupo A (grupo control) la media de reactivos contestados correctamente fue de 4.68, y en el grupo B (grupo contraste) la media fue de 5.47. De lo anterior se deduce que el valor de la significancia fue de 0.124, siendo esta mayor a 0.05. Con esta información, se acepta la hipótesis nula que indica que la media del grupo control es igual a la media del grupo contraste. Por lo tanto, los dos grupos en la prueba inicial resultaron estadísticamente similares, sin una diferencia significativa, por lo cual se infiere que ambos están en igualdad de condiciones para llevar a cabo la investigación (véase la figura 1).

Figura 1. Media de ambos grupos antes de la intervención

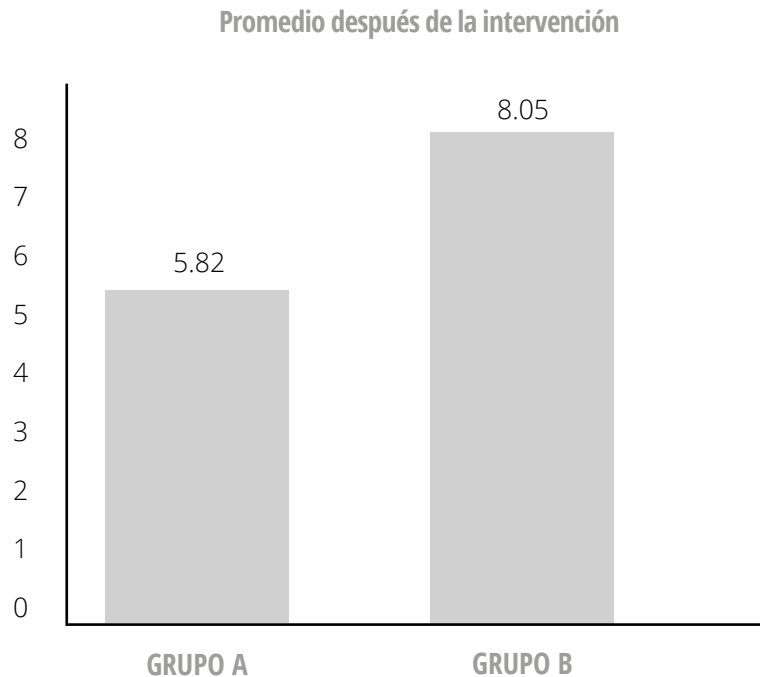


$p = 0.249$; 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

2. Al finalizar la aplicación de la estrategia didáctica para el aprendizaje de la geometría en educación secundaria apoyada en los trabajos de Escher, en el grupo contraste o grupo B y de la enseñanza tradicional en el grupo control o grupo A, se efectuó una posprueba con el mismo número de ítems y temas seleccionados, pero en un orden distinto, a fin de contrastar los resultados obtenidos en ambos grupos después de las metodologías aplicadas. Los resultados se dieron como sigue: concentrando la información de los reactivos tanto acertados como erróneos en el SPSS, se utilizó la prueba T-student para muestras independientes. Se observó que las medias en ambos grupos aumentaron: en el grupo A o grupo control la media pasó de 4.68 en la preprueba a 5.82 en la prueba final; mientras que en el grupo B o grupo contraste la media aumentó de 5.47 en la preprueba a 8.05 en la posprueba. Para estos datos, el grado de significancia fue de $p = 0.004$, es decir, menor a 0.05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de que la media del grupo control es igual a la media del grupo contraste y se acepta la hipótesis alterna que enuncia que la media del grupo control es distinta a la media del grupo contraste (véase la figura 2).

Figura 2. Medias de ambos grupos después de la intervención



$p = 0.004$; prueba T para muestras independientes; 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

3. En esta fase se compararon los resultados de la prueba inicial y de la prueba final en el grupo control o grupo A. Cabe destacar que en este grupo se dio seguimiento durante dos semanas de los contenidos de geometría del segundo año de secundaria impartidos con la metodología tradicional de este subsistema. Retomando los resultados de la media en la prueba inicial para el grupo A, se encontró que está en 4.53. Asimismo, al finalizar la intervención con el método tradicional de telesecundaria, la media se incrementó de 4.53 a 5.82. Utilizando la prueba T-student para muestras relacionadas se encontró un valor de la significancia de $p = 0.014$. Por lo anterior, se rechaza la hipótesis nula que señala que la media del grupo A en los resultados de la prueba inicial son iguales a la media de los resultados de la prueba final. En cambio, se acepta la hipótesis alterna que señala que los resultados del grupo A en la prueba inicial son diferentes a los resultados del mismo grupo en la prueba final (véase la figura 3).

Figura 3. Promedios del grupo control antes y después de la aplicación de la metodología tradicional

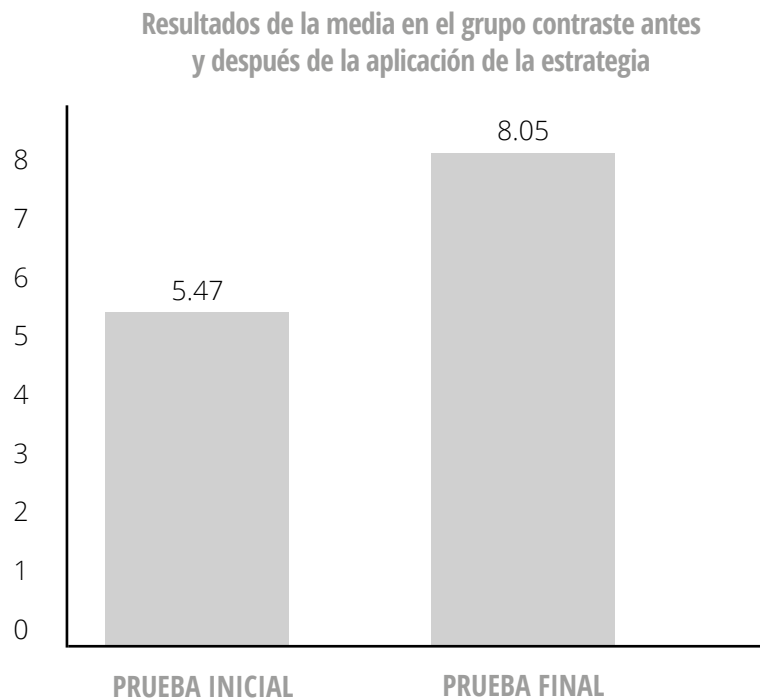


$p = 0.014$; prueba T para muestras relacionadas; 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

4. Se contrastan los resultados del grupo B o grupo de intervención con respecto de los resultados de la media en la prueba inicial y los resultados de la media en la prueba final posteriores a la intervención con la estrategia didáctica apoyada en los trabajos de Escher. En una primera prueba, la media en el grupo contraste fue de 5.47; después de la prueba final se localizó la media por la prueba T-student para muestras relacionadas: la media inicial cambió, pues pasó de 5.47 a 8.05 en el grupo contraste. Con este resultado, se rechaza la hipótesis nula que enuncia que la media de los resultados del grupo B en la prueba inicial es igual a la media del mismo grupo en la prueba final. En cambio, se acepta la hipótesis alterna que señala que la media de los resultados del grupo B en la prueba inicial es diferente a la media del mismo grupo en la prueba final. De lo anterior se deduce el grado de significancia de $p = 0.006$, siendo menor a 0.05; por lo tanto, se obtiene un valor significativo (véase la figura 4).

Figura 4. Promedios del grupo contraste antes y después de la intervención



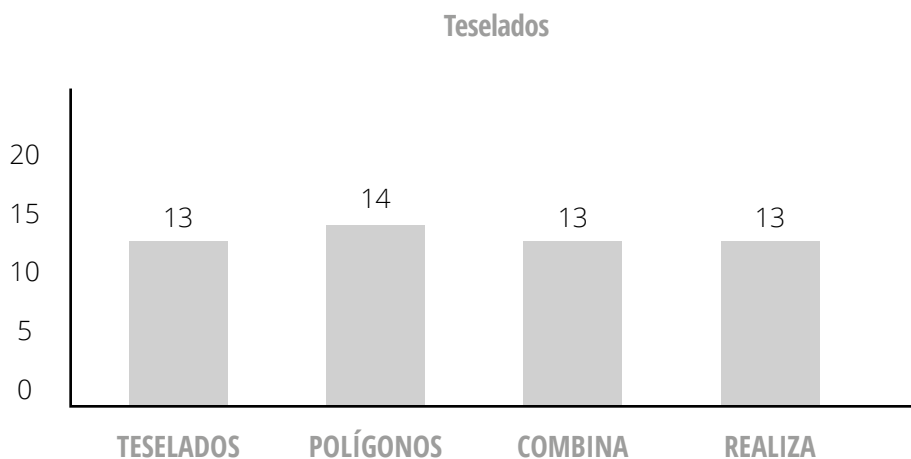
$p = 0.006$; prueba T para muestras relacionadas; 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

5. En la aplicación de la estrategia didáctica apoyada en los trabajos de Escher se utilizaron instrumentos para la recolección de datos; uno de ellos es la lista de cotejo, con aspectos específicos que observar durante las actividades.

La primera dimensión es la relacionada con los teselados y la apropiación de este concepto matemático y artístico. En cuanto a los resultados de esta, aunque no en todos los casos se obtuvo de manera afirmativa cien por ciento de los rubros, se constata con claridad una marcada tendencia a la apropiación de conceptos. Mientras que en la identificación de polígonos que cubren un plano, la totalidad de los alumnos que cumplió con este aspecto en cada uno de los demás rubros estuvo a un acierto de lograr la totalidad (véase la figura 5).

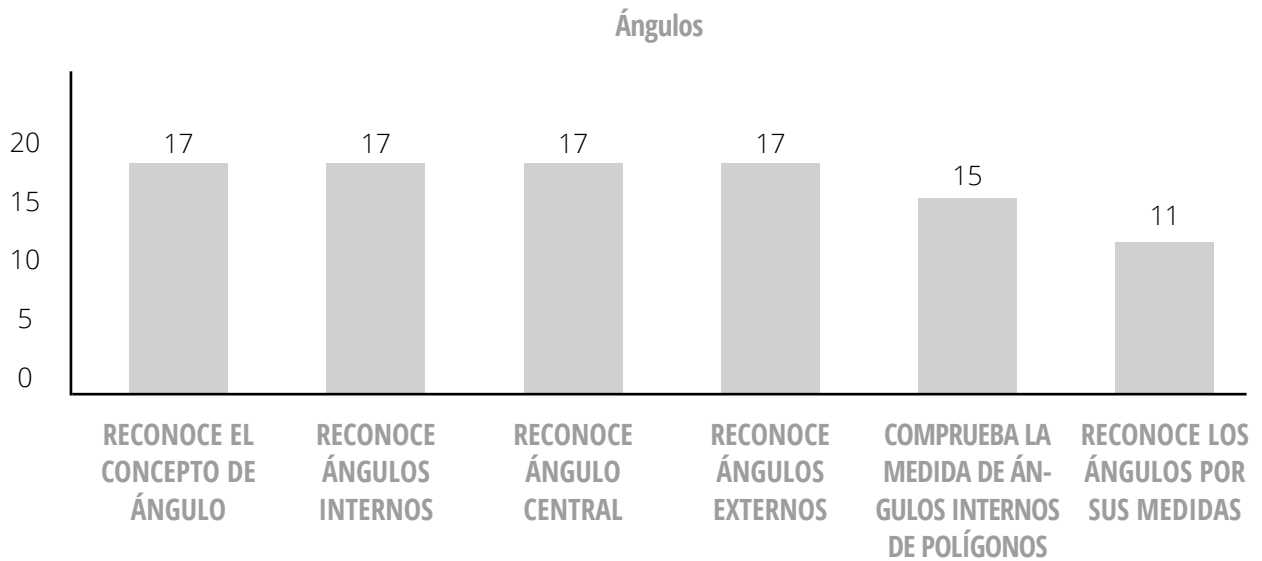
Figura 5. Resultados de la lista de cotejo de la dimensión teselados



Fuente: Elaboración propia.

En la segunda dimensión se abordaron los conceptos relacionados con el ángulo en distintas concepciones (véase la figura 6).

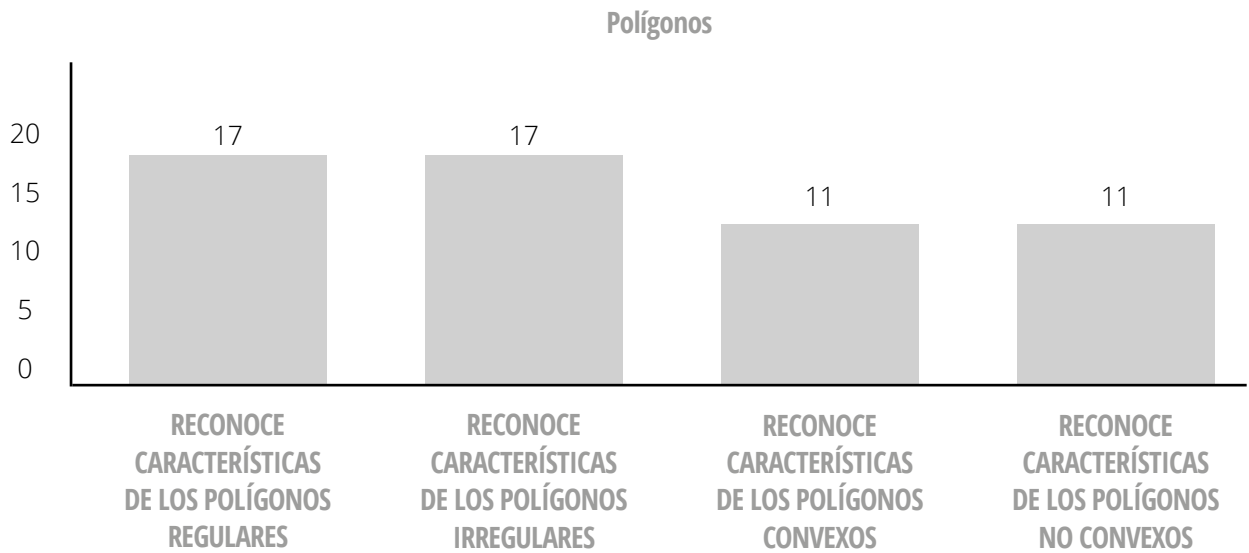
Figura 6. Resultados de la lista de cotejo de la dimensión ángulos



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente dimensión abordada es la relacionada con el tema de los polígonos y sus características (véase la figura 7).

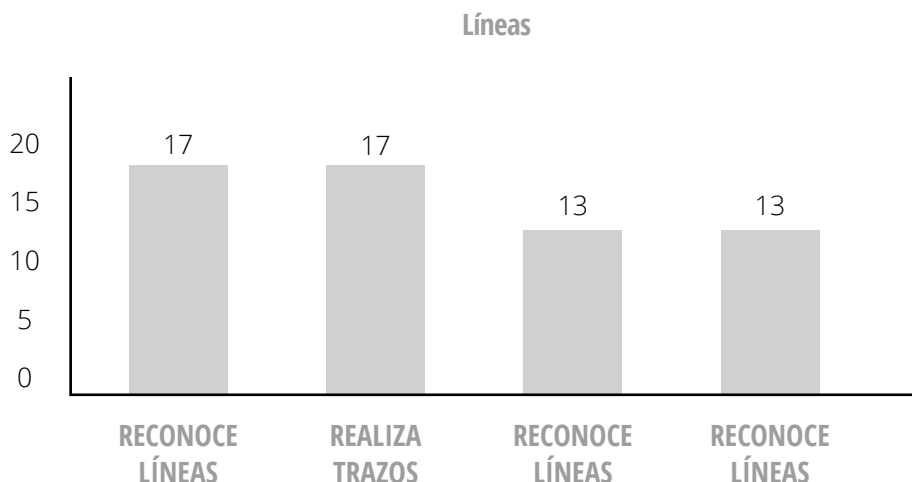
Figura 7. Resultados de la lista de cotejo de la dimensión polígonos



Fuente: Elaboración propia.

La última dimensión contemplada en la lista de cotejo es la relacionada con las líneas rectas (véase la figura 8).

Figura 8. Resultados de la lista de cotejo de la dimensión líneas



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en los resultados del concentrado de la lista de cotejo, en ninguna de las cuatro dimensiones hay una tendencia que indique que alguno de los temas tratados durante la estrategia fue en su totalidad atendido por los alumnos.

DISCUSIÓN

La enseñanza de las matemáticas requiere adecuaciones tanto metodológicas como procedimentales. Lo expuesto aquí señala una manera diferente de abordar los contenidos geométricos en el segundo año de educación secundaria en la modalidad de telesecundaria, y la estrategia didáctica sugerida plantea una serie de actividades para proporcionar un camino alternativo para el docente en el modo de abordar los contenidos en secundaria. Sin embargo, quedan algunas líneas abiertas de investigación como, por ejemplo, la incursión en actividades con el uso de la tecnología, la ampliación de los temas al primer y tercer años, involucrar actividades cualitativas.

Los principales hallazgos de esta investigación se encuadran en la apropiación de conceptos geométricos por parte del estudiante del segundo año de educación secundaria al comparar los resultados obtenidos en pruebas conceptuales. A la par, se aprecia un incremento en el grado de motivación del alumno en torno a las actividades sugeridas en la estrategia. Sin embargo, resultaría un tanto complicado que el docente de telesecundaria implemente la actividad tal cual se sugiere sin conocimientos previos de la asignatura, porque el perfil que se debe tener para lograr la mejor aplicación de la estrategia es de conocimientos básicos de matemáticas.

Aunado a lo anterior, resulta algo costoso la impresión del material de tal forma que sea atractivo visualmente al alumno, sobre todo en el contexto general en que se encuentran las escuelas telesecundarias del estado de San Luis Potosí, que es, en su mayoría, el medio rural, con pocas o nulas posibilidades económicas. Tal vez este sea un factor que se deba considerar en cuanto a la aplicación de la estrategia.

CONCLUSIONES

A lo largo de la aplicación de la estrategia didáctica apoyada en los trabajos de Escher se observaron ciertos aspectos relevantes que pudieran ser considerados para mejorar el diseño y la aplicación de la estrategia, de entre algunos se mencionan:

1. Los materiales se convirtieron en un aspecto central, pues los alumnos no tomaron con seriedad la actividad y hubo necesidad de posponerla debido a la falta de material.
2. La implementación de actividades que incluyeran más litografías de Escher, porque resultaron atractivas e interesantes como actividades detonadoras.
3. El trabajo previo con instrumentos geométricos, ya que hubo algunos alumnos que mostraron una extrema dificultad en el manejo de estos.
4. Reforzamiento de conceptos específicos como paralelismo, perpendicularidad, figuras convexas y no convexas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, M. A.; Ascencio, S.; Cid, S.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Poblete, M., y Quintanilla, P. (2005). *Diseño de proyecto en investigación educativa*. Santiago, Chile: Universidad ARCIS. Recuperado de http://www.cfrd.cl/~moises/magisteredu/disenodeproyectos/MEDN_21-Disenodeproyectos_.pdf.
- Balbuena, H. (coord.) (2004). *Fichero de actividades didácticas. Matemáticas. Educación secundaria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Barrantes López, M.; Balletbo Fernández, I., y Fernández Leno, M. (2014). Enseñar geometría en secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1(3): 26-33. Recuperado de www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3__3.pdf.
- Barrientos, R. A.; Espinosa, A. E.; Solares, P. D. Violeta. (2006). *Matemáticas II. Libro para el maestro. Segundo grado. Vol. I*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCIÓN%20A%20LA%20INVESTIGACIÓN%20EN%20CC.SS..pdf>.
- Corrales Rodríguez, C. (2005) Escher I: Las matemáticas para construir. *Suma*, 49(junio): 101-108. Recuperado de <http://revistasuma.es/IMG/pdf/49/101-108.pdf>.
- Corrales Rodríguez, C. (2005). Escher II: Las matemáticas para pensar. *Suma*, 50(noviembre): 109-117. Recuperado de <http://revistasuma.es/IMG/pdf/50/109-117.pdf>.
- De Bono, E. (2000). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Edward_de_Bono_-_El_pensamiento_lateral_-_Manual_de_creatividad.pdf.

- Gamboa Araya, R., y Ballesterio Alfaro, E. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 14(2): 125-142. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/906/831>.
- García Peña, S.; Rodríguez, J., y Solares, A. (2010). *Cuaderno de trabajo. Matemáticas 2*. Distrito Federal, México: Ediciones SM.
- Gómez Goyeneche, M. A. (2005). *Metamorfosis de la escritura en figura en el diseñador gráfico M. C. Escher. El Hombre y la Máquina*, 25(julio-diciembre): 8-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/478/47802502.pdf>.
- Hernández Escoto, I. B.; Garza de la Huerta, E. M., y Mandujano Tenorio, E. (2001) ¿Qué son los temas transversales? Materiales de Apoyo para la Formación de los Maestros. Publicación electrónica. Recuperado de http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/tetra_ir/index_bis.htm.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw Hill. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edici3n.pdf.
- Hernando, P.; Moya, M.; Barrera, V. J., y Oliva, J. (1998). Experiencias de enseñanza con mosaicos, fractales y la banda de moebius. *Escuela Abierta*, 2: 117-124.
- Hitt, F. (1998). Matemática educativa: Investigación y desarrollo 1975-1997. En F. Hitt (ed.). *Investigaciones en matemática educativa II* (pp. 41-65). Distrito Federal, México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- López Escudero, O. L., y García Peña, S. (2008). *La enseñanza de la geometría*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/geometriacompletoa.pdf>.
- Meavilla, V. (2007). *Las matemáticas del arte. Inspiración ma(r)temática*. Córdoba, España: Editorial Almuzara.
- Miranda, R. (2008). Siete formas de teselar. *Geometría Dinámica (s/n)*. Recuperado de <http://www.geometriadinamica.cl/2008/04/siete-formas-de-teselar/>.
- Orellana Chacín, M. J. (2007). Las artes y la arquitectura como herramientas en la didáctica de la matemática. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática (8)*: 135-157. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/6952/6638>.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2014). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Virginia, Estados Unidos: National Council of Teachers of Mathematics.
- Puig Portal, J. E. (2011). *Escher: Geometría y arte* (tesis de maestría). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas. Bogotá, Colombia.
- Ruiz López, N. (2007). Medios y recursos para la enseñanza de la geometría en la educación obligatoria. *Revista Electrónica de Didáctica de las Matemáticas Específicas (3)*. Recuperado de <http://www.didacticasespecificas.com/files/download/3/articulos/30.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1995). *La enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria. Lecturas. Primer nivel*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.mat.uson.mx/depto/diplomado/secundaria/lecturas.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011a) *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011b). *Planes y programas de estudio de matemáticas para educación secundaria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Villarroel, S., Sgreccia, N. (2011). Materiales didácticos concretos en geometría en primer año de secundaria. *Números*, 78(noviembre): 73-94. Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/78/Articulos_04.pdf.
- Waldegg, G. (1998). Principios constructivistas para la educación matemática. *Revista EMA*, 4(1): 15-31. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/1085/1/46_Waldegg1998Principios_RevEMA.pdf.

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CUARTO GRADO DE PRIMARIA

THE READING COMPREHENSION PROCESS IN FOURTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL



Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2017.

Dictamen 1: 19 de enero de 2018.

Dictamen 2: 20 de enero de 2018.

Claudia Berenice Villanueva Salas¹

— Investigaciones

RESUMEN

Este trabajo describe las experiencias obtenidas durante la aplicación de estrategias a favor del proceso de comprensión lectora en un grupo del cuarto grado de primaria. Se toma como referencia a Stanley L. Swartz (2011), quien plantea que el fomento de la lectura tiene un papel importante en este proceso. Se empleó la investigación-acción en las fases de diagnóstico y aplicación de estrategias. En la primera, se analizó la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) a fin de obtener datos reales de la problemática e identificar las necesidades de los estudiantes. En la segunda, se planteó una estrategia en la lectura que contribuye al aprendizaje en trabajo en equipo. Los resultados permiten recrear la discusión entre teoría y práctica, en específico en aquellos elementos que intervienen para transformar las prácticas docentes orientadas a la mejora del proceso de comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, procesos, diagnóstico, estrategias, trabajo en equipo.

ABSTRACT

This work describes the experiences obtained during the application of strategies in favor of the reading comprehension process in a group of fourth grade of elementary school. We took as a reference to Stanley L. Swartz (2011), who establishes that reading is important in this process. We used the research-action methodology in the phases of diagnosis and application of the strategies. In the former we analyzed the test PLANEA in order to get the real data about the problem with the purpose of identifying the students needs. In the latter, we establish a strategy through readings to support learning through team working. The results allow to discuss links between theory and practice, specifically in those elements that intervene to transform teaching practices aimed to improve reading comprehension processes.

Keywords: reading comprehension, process, diagnostic strategies, team work.

INTRODUCCIÓN

El nivel de logro en el área de la comprensión lectora de los escolares ha presentado rezagos importantes a lo largo del tiempo. Los resultados de diferentes pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, demuestran que la población escolar en México se encuentra por debajo de los niveles requeridos. Los educadores involucrados en la enseñanza reconocen la necesidad de que los escolares lean comprendiendo. Sin embargo, esto no es suficiente; se requieren respuestas acertadas, como se ha planteado desde diversos escenarios, ya que las acciones pedagógicas necesitan ser diseñadas y desarrolladas de acuerdo con algún marco de referencia (Zarzosa y Martínez, 2011).

El Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) considera que la comprensión lectora es la “capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad” (p. 57). Según los resultados del PISA 2012, México ocupa el lugar 52 de 65 países evaluados, lo cual demuestra que es necesario mejorar los procesos de comprensión lectora en nuestros alumnos. Por estas razones, en este artículo, que resultó de una tesis de investigación, se presupone que una parte sustantiva de esa tarea es responsabilidad del docente, quien, por medio de su acción pedagógica, puede y debe transformar la realidad respecto de la comprensión lectora (PISA, 2012).

El interés en abordar esta temática surgió durante los periodos de jornadas de prácticas realizadas en el séptimo y octavo semestres de la formación inicial, en los cuales se detectó la necesidad en un grupo de alumnos del cuarto grado de una escuela primaria ubicada en la capital del estado de San Luis Potosí, México.

En dichas jornadas se estableció que los alumnos mostraban dificultades y escaso interés en la lectura, así como un nivel mínimo en comprensión lectora. Esta situación influía de manera significativa en la obtención de los aprendizajes en las diferentes asignaturas que cursaban. En relación con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001) señala que si un niño presenta problemas en la lectura, con seguridad tendrá dificultades en el resto de las asignaturas. Por lo tanto, me pareció relevante estudiar y proponer intervenciones pedagógicas para la mejora de la comprensión lectora. Así, se planteó el objetivo de diseñar e implementar estrategias de intervención para promover mejoras en la comprensión lectora del alumnado.

De este modo, este trabajo se propone dar a conocer el diseño, la implementación y los resultados de la estrategia “Creando historias”, una de las tres secuencias didácticas utilizadas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos del cuarto grado. Esta secuencia se eligió porque el diagnóstico del grupo evidenció la deficiencia para dar significado a un texto mediante recursos visuales como las imágenes, así como en la predicción de contenidos de textos a partir de los títulos de estos. Aunado a ello, fue esencial tomar en cuenta los intereses y las experiencias de los alumnos, ya que las prácticas lectoras que realizaban estaban limitadas al libro de texto.

Fundamentación teórica

Para la construcción de la tesis, se revisaron cuatro posturas teóricas acerca de la manera en que se despliegan los procesos de comprensión lectora. Para la consecución de los objetivos de este artículo, se expondrán solo las aportaciones de la teoría de los esquemas descrita por David Copper en *Cómo mejorar la comprensión lectora*, quien, a su vez, recupera las ideas de Rumelhart (1984). Además, se mencionarán las estrategias para favorecer los procesos de lectura y metacognición.

Dicha teoría de los esquemas estudia el proceso de la comprensión en la lectura, y es referente imprescindible en un buen número de investigaciones acerca de la comprensión lectora en estudiantes de los niveles de educación primaria, secundaria, medio superior, incluso superior.

Diversos autores han recurrido a la teoría de los esquemas para describir “una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual” (p. 95). Además, señalan que esta teoría explica el modo en que se forman tales estructuras y se relacionan entre sí a medida que un individuo integra conocimientos (Copper, 1990).

Según la teoría antes mencionada, en el caso de la lectura, el lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector no ha tenido experiencia alguna o solo ha tenido una experiencia limitada en un tema determinado, no dispondrá de esquemas o serán insuficientes para invocar un contenido determinado, por lo que la comprensión será más difícil (Cooper, 1990, p. 95).

Por lo tanto, la información previa que posee el lector parece tener mayor incidencia sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita solo cuando la puede relacionar

con su conocimiento ya disponible y con su experiencia previa. El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo; cuanto más se aproxima el tema leído a los esquemas del lector más fácil le resultará comprender el texto.

Por su parte, Calero (2011) afirma que la teoría de los esquemas es básicamente una hipótesis acerca del conocimiento. Por lo cual, las experiencias que en algún momento son parte de la vida de la persona son almacenadas en la mente de esta para ser recuperadas en situaciones particulares que faciliten su conocimiento al ser relacionadas con la nueva información. Así, mientras mayores sean las experiencias previas, más sencilla será la relación que logre hacer con los nuevos datos. De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento está empaquetado en unidades (Rumelhart, 1984, cit. en Calero, 2011).

En el mismo orden de ideas, Cooper (1990) sostiene que para comprender la palabra escrita es necesario que el lector esté capacitado para “entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto ofrece, y relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente” (p. 99).

Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Otro de los temas teóricos relevantes es el de las estrategias de metacognición, que se recuperan a partir de las aportaciones de Calero (2011). Este autor considera que una estrategia cognitiva se puede definir como “una operación mental o procedimiento que lleva a cabo cualquier aprendiz para conseguir un objetivo de conocimiento, en tareas tales como resolución de problemas, comprensión de textos escritos, memorización de poesía, etc.” (p. 20). Calero describe las estrategias “Hacemos conexiones”, “Visualizamos o imaginamos”, “Me hago preguntas”, “Hacemos predicciones” y “Resumimos”, las cuales se relacionan con procesos de pensamiento y conductas que los alumnos utilizan para mejorar su aprendizaje. De estas cinco estrategias, se trabajaron solo las dos primeras porque resultaron las más favorables a los alumnos, según los resultados obtenidos en PLANEA.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo. Para Serrano (1994) y Sandín (2003) (cit. en Gómez, 2007), “es un proceso sistemático en el cual se toman decisiones enfocadas a transformar las prácticas y escenarios socioeducativos” (p. 146), considerando que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. En el enfoque cualitativo, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en dos sentidos: entre los hechos y su interpretación. Este enfoque utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández et al., 2010).

En conjunción con el enfoque cualitativo, este trabajo se guió por las orientaciones de la investigación-acción. Lewin (cit. en Restrepo, 2004) concibió este tipo de investigación como aquella “actividad emprendida por personas, grupos o comunidades la cual consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada” (p. 1).

Población de estudio

En esta investigación participaron 31 alumnos del grupo 4° C de una escuela primaria ubicada en San Luis Potosí, México, su maestra titular, 15 de los 31 padres de familia y la docente en formación inicial.

Instrumentos para la recolección de datos y el análisis

Los instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron los siguientes:

A) Tres periodos de observaciones, de enero a julio de 2015, las cuales se registraron en el diario de práctica docente. Se analizaron los detalles observados en una participación activa con las personas involucradas, lo que constituyó una de las principales fuentes de información. Esta observación puso énfasis en las situaciones que se generaban en los momentos que se trabajó la comprensión lectora con los alumnos.

B) Una entrevista semiestructurada con la maestra titular del grupo. Por entrevista semiestructurada entendemos una conversación entre dos personas con un propósito a cumplir, que “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez y Jurgenson, 2007, p. 109). Esta dejó ver que la maestra reconocía a los alumnos con mayores áreas de oportunidad en el proceso de comprensión lectora; sin embargo, la única estrategia que implementaba para mejorar la comprensión consistía en leer el texto cuantas veces fuera necesario.

C) Una encuesta a los padres de familia con el fin de conocer la manera en que contribuyen al desarrollo y mejora de la comprensión lectora desde el hogar y recoger sus sugerencias para favorecer este proceso.

D) Una encuesta a los alumnos, compuesta por ocho preguntas, cuya finalidad es conocer sus preferencias y prácticas lectoras, así como determinar el uso que los alumnos le dan al título y a las imágenes de un texto para predecir su contenido.

Después de recuperar información acerca de los participantes en cuanto a la práctica docente de la maestra titular orientada a la mejora de la comprensión lectora, el apoyo que los padres brindan a los alumnos en casa, así como las

prácticas y preferencias lectoras de los estudiantes, el siguiente momento consistió en el análisis de dichos datos haciendo uso de técnicas como el análisis de contenido, la triangulación de datos, las unidades y las categorías para organizar la información obtenida.

Aunque el análisis de contenido es una técnica comúnmente utilizada en investigaciones cuantitativas, en los últimos años ha sido útil en investigaciones con orientaciones cualitativas, ya que, como Gómez (2000) afirma, el análisis del contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, en cualquier tipo de texto.

A partir del análisis del contenido, se recurrió a la triangulación de datos. Okuda Benavides y Gómez Restrepo (2005) permiten entender que “la triangulación se refiere al uso de varios métodos de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 3). Se consideraron, como puntos de referencia, la transcripción y el análisis de entrevistas y encuestas aplicadas a padres de familia, maestra titular y, sin duda alguna, a los alumnos, además del análisis de documentos oficiales, narraciones, secuencias didácticas, etcétera. A partir de lo descrito fue posible construir explicaciones sobre el proceso de comprensión lectora en diferentes momentos de acercamiento con los escolares.

Finalmente, las unidades y categorías se utilizaron para organizar y jerarquizar la información de los resultados. Por lo tanto, se enfatizó en categorías de análisis considerando que el trabajo se realizó en tres momentos. El primero de ellos se refiere al diagnóstico de la comprensión lectora, que surgió

de los resultados tanto de la prueba diagnóstica del PLANEA como de la encuesta aplicada para conocer las prácticas y preferencias lectoras. El segundo momento alude a la aplicación de las estrategias para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes. Por último, el tercer momento consistió en el análisis de estas estrategias para identificar los elementos que hacen posible una mejora, o no, en el nivel de comprensión lectora dentro del grupo.

RESULTADOS

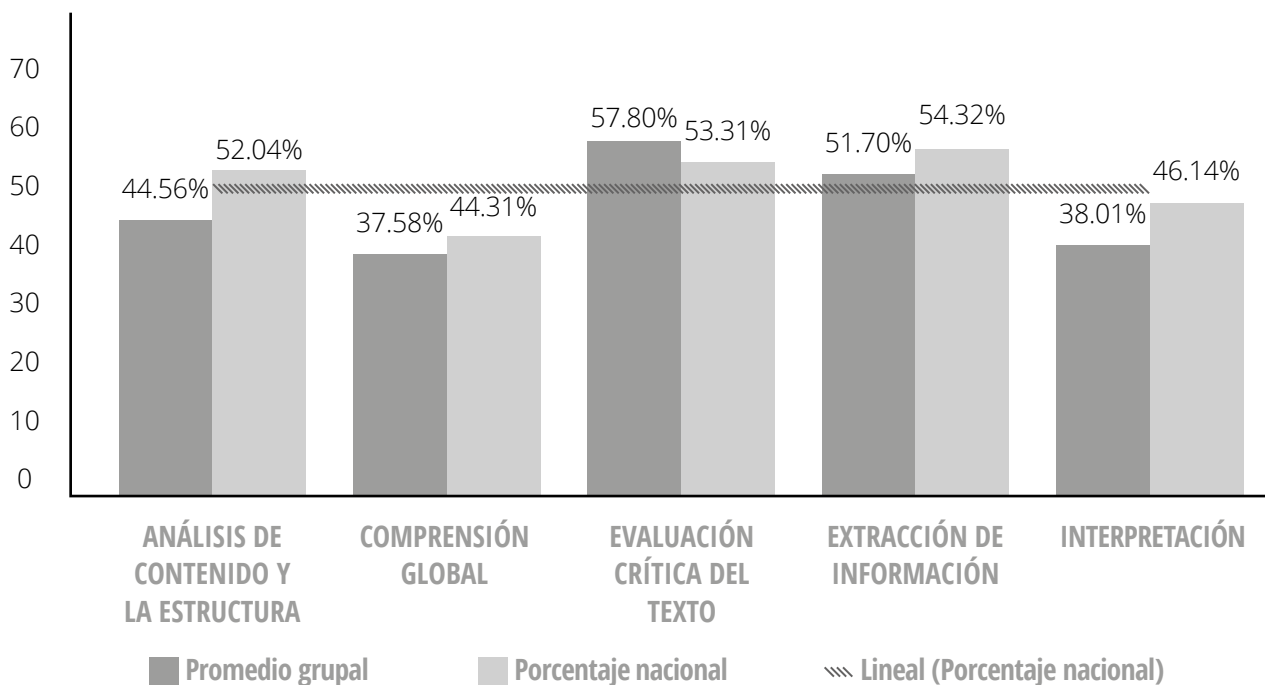
Los resultados de esta investigación se organizaron en tres categorías, a saber: el diagnóstico, las estrategias y la mejora de la comprensión lectora.

El diagnóstico de la comprensión lectora

Para la obtención de este diagnóstico se utilizaron dos instrumentos: el análisis de la evaluación PLANEA y la aplicación de la encuesta, lo cual permitió conocer el estado inicial en comprensión lectora del grupo de cuarto grado, con base en los resultados de la prueba diagnóstica del PLANEA y el primer acercamiento a los alumnos. Todo ello dio la pauta para conocer las prácticas y las preferencias lectoras de estos.

La prueba diagnóstica PLANEA de la asignatura Español, en el área de comprensión lectora consta de cinco unidades de análisis: contenido y estructura, comprensión global, evaluación crítica del texto, extracción de información e interpretación (PLANEA, 2015). En la mayoría de estas unidades de análisis, el grupo obtuvo resultados inferiores a 50 por ciento, que representa el promedio nacional (véase la figura 1).

Figura 1. Resultados del grupo 4º C en las unidades de análisis del área de comprensión lectora en la prueba PLANEA



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la prueba PLANEA (2015).

A fin de complementar la fase diagnóstica, se aplicó una encuesta para indagar cuáles eran las prácticas y las preferencias lectoras de los alumnos del grupo. Así, se determinaron los textos que los alumnos suelen leer en la cotidianidad y los que en realidad despiertan interés en ellos y les gustaría leer.

Los resultados demostraron que las prácticas lectoras de los alumnos están orientadas en los libros de texto y realizan las lecturas en clase, lo cual limita el contacto con otros tipos de textos. Por otra parte, mediante la encuesta, además de conocer estas prácticas lectoras, se identificaron los textos que en realidad despiertan el interés de los alumnos y forman parte de los que sí les gustaría leer.

Los textos que tienen mayor interés para los alumnos son los narrativos, es decir, los que cuentan una historia. A través de estos es posible desarrollar habilidades que intervienen en el proceso de comprensión lectora como la interpretación, la extracción de información, la comprensión global, etcétera. En cambio, los textos expositivos con información científica son menos preferidos por los estudiantes del grupo.

Con fundamento en los resultados del análisis de ambos instrumentos, se infiere que los bajos niveles alcanzados por los estudiantes en la prueba diagnóstica del PLANEA se deben al poco interés por los textos utilizados en la misma prueba, ya que son, en su mayoría, textos científicos o textos que tratan temas carentes de relevancia para los estudiantes.

Estrategia para favorecer la comprensión lectora

Una de las estrategias aplicadas con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes se denominó "Creando historias". En esta se corroboró que los intereses y las experiencias de los alumnos desempeñan un papel importante en el adelantamiento de su comprensión lectora.

Esta estrategia se organizó en una secuencia didáctica de tres sesiones, a partir de las siguientes actividades: compartir adivinanzas de oficios; presentación del video "Súperpepo: ¿Qué quieres ser de grande?"; identificación de los elementos; escritura en equipo de una historia inventada del video; intercambio de textos para leerlos, y evaluación de los textos de otros equipos.

La estrategia tiene por objetivo que los alumnos visualicen una situación de la vida cotidiana a partir de un video para crear un texto narrativo, identificando la idea clave, los personajes y el escenario de la situación. Estos elementos se tienen que interpretar mediante el intercambio de los textos escritos para su lectura entre diferentes equipos con el fin de comprender el contenido global de dicho texto. En esta secuencia didáctica se ponen en juego tres elementos: la percepción, la creación mental y la interacción entre iguales, que son clave en el proceso de mejora de la comprensión lectora.

En la actividad de inicio se compartió con los alumnos adivinanzas alusivas a algunos oficios y profesiones, con el propósito de identificar las palabras clave a fin de adivinar a cuál de los oficios y profesiones se refieren. Todo ello favoreció la habilidad de predicción del contenido, tomando en cuenta que el título de un texto ayuda a predecir el tema y, a su vez, mejora el proceso de comprensión.

Para la actividad central fue necesaria la cuidadosa selección del recurso visual. En esta sesión se utilizó “Superpepo: ¿Qué quieres ser de grande?”, video que se eligió considerando la edad de los alumnos, sus experiencias cotidianas y sus intereses. El contexto que observaron en dicho video es similar al suyo, ya que el escenario se compone por una escuela y un parque en donde los personajes juegan fútbol. Además, estos personajes tienen cierta semejanza con las personas que los rodean, como maestras, compañeros y padres. Esto generó interés en los estudiantes y favoreció su memoria a corto y largo plazo.

El material se presentó sin sonido para que los alumnos logaran recuperar lo sucedido tomando en cuenta las imágenes interesantes o que forman parte de sus experiencias previas.

Después, se organizó el grupo en equipos de cuatro integrantes, tomando en cuenta las habilidades de cada uno de los alumnos para desempeñar determinados roles (lector, escritor y narradores de historias). Ya reunidos, los alumnos se dieron a la tarea de identificar y discutir acerca de las ideas clave, los escenarios y los personajes, con la orientación de preguntas detonadoras. La información se recuperó en un esquema organizador.

En la segunda sesión fue necesario que los integrantes de los equipos crearan una historia basada en el material visual, en la cual debían considerar elementos como personajes, escenario, estructura del cuento, etcétera. En este momento de la secuencia fue importante el trabajo entre pares, debido a que unos aprendían de otros y lograban resolverse las dudas que se generaban. Después se proyectó de nuevo el recurso visual, ahora con sonido para que los alumnos pudieran

comparar su relato con la historia de “Superpepo”. Esta comparación hizo posible la detección de los elementos coincidentes y divergentes, la similitud de la trama de la historia con la narrada con base en ella, o cambios parciales o totales en esta. Finalmente, al ver y oír el video, el equipo discutió aquello que les había faltado tomar en cuenta en la historia que habían narrado.

La historia elaborada fue intercambiada entre los equipos para una coevaluación, a través de una lista de cotejo, en específico del contenido y la estructura de un texto narrativo, lo cual se incluye en una de las unidades de análisis de la prueba PLANEA. Dentro de sus parámetros, esta prueba evalúa rasgos de comprensión lectora como el título, los personajes principales, la descripción de estos, la idea principal, el lugar donde ocurren los hechos de la historia. En este proceso de evaluación, los alumnos fueron capaces de localizar en el texto de otro equipo los elementos solicitados e interpretarlos comparando el texto y la historia del video. Este proceso de comprensión fue más sencillo por la experiencia previa de haber relatado una historia a partir del mismo material visual.

Finalmente, en el tercer momento de la secuencia didáctica se realizó una actividad similar a la anterior. Se proyectó “Las habichuelas mágicas” sin sonido, con el fin de crear una historia y compararla con la trama del cuento. Ahora se llevó a cabo en binas considerando de nuevo las habilidades de los menores y su actitud hacia el trabajo en pares. Ello permitió favorecer otra vez la predicción, la identificación de palabras clave e ideas centrales tomando en cuenta una estructura determinada para narrar el texto.

La mejora de la comprensión lectora

Esta tercera categoría de análisis se orientó a las reflexiones realizadas en cuanto a la mejora de la comprensión lectora. Se agruparon los diferentes elementos que detonaron en la investigadora la posibilidad de mejora en torno a un tema de interés y relevancia como es la comprensión lectora.

Mediante las orientaciones teóricas se dedujo que la posibilidad de mejora en los procesos de comprensión lectora de los alumnos está relacionada con la disponibilidad del docente para proponer acciones pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes, y así construir habilidades lectoras y estrategias de lectura, las cuales se adquieren a través de la intervención del docente, y no sólo por el reconocimiento y contemplación del estado de la situación.

Por otra parte, se entendió que por medio de la estrategia aplicada los alumnos mejoran su proceso de comprensión lectora a partir de un texto determinado. Además, este proceso puede originarse de la lectura de textos realizados por ellos mismos o por otros compañeros.

Se determina que un beneficio de la aplicación de la estrategia consiste en que los alumnos no solo llevan a cabo la lectura de textos formales, sino además de los escritos por ellos mismos, lo cual favorece la producción de textos escritos, la creatividad, la imaginación y la comprensión del lenguaje utilizado entre pares.

Considero pertinente la metodología de dicha estrategia para todos los grados de educación primaria, siempre y cuando el docente tenga cuidado en la selección del material visual, ya que para los alumnos más pequeños del primer ciclo (primero y segundo grados) pudieran utilizarse videos de menor duración y para el tercer ciclo (quinto y sexto grados) videos más extensos para crear historias en cuentos, fábulas o leyendas, o aprender los elementos de cada una de estas modalidades.

Por último, cabe mencionar la relevancia del trabajo entre pares mediante roles asignados, ya que posibilita poner en juego y valorar las habilidades y capacidades de cada uno de los alumnos, con lo cual se crea aprendizaje entre iguales.

DISCUSIÓN

Uno de los grandes retos en las escuelas de educación básica en México es la preparación de los profesores para proponer una intervención didáctica basada en el diseño de situaciones pedagógicas que favorezcan el proceso de la comprensión lectora.

A lo largo de la investigación se llegó a diversas reflexiones. En este artículo se hace hincapié solo en algunas de ellas que dieron la pauta para conceptualizar la comprensión lectora como un conjunto de habilidades desarrolladas en un proceso sistemático, en el cual el lector modifica sus esquemas de conocimiento previo, a partir de la interacción con el texto, para construir así nuevos aprendizajes (Cooper, 1990).

En primer lugar, es necesario mencionar que mediante la implementación de una sola estrategia es muy difícil percibir la mejora de la comprensión lectora. Sin embargo, cuando los docentes recopilamos estrategias que favorecen este proceso, es posible ver una mejora gradual, ya que se lleva un seguimiento significativo. Por lo tanto, en este artículo no es posible evidenciar la mejora cuantitativa, pero sí dar cuenta de las observaciones que se originaron.

En la aplicación de la estrategia pareciera que el proceso de la comprensión lectora quedó desfasado; sin embargo, cabe anotar que en la estrategia "Creando historias" se buscó favorecer el análisis del contenido y de la estructura de un texto, por medio, en este caso, de un texto narrativo que fue construido por los propios alumnos con base en la historia contenida en un video.

La lectura revisada surgió a partir de la producción escrita por otros equipos. En dicha actividad, el proceso de comprensión lectora se favoreció en gran parte porque las producciones de todos los equipos se sustentaban en algunos momentos, lugares y personajes recuperados de la historia del video anteriormente presentado; es decir, los alumnos ya contaban con una experiencia previa en referencia a lo que estaban leyendo, tal como lo menciona la teoría de los esquemas.

Además, en la producción de textos, la lectura de las historias de otros equipos y la comparación entre unos y otros textos, los alumnos identificaron con más facilidad los elementos de cada una de las partes y las características que estas debían de tener, ya que en la coevaluación, entre las observaciones, uno de los equipos comentó a otro que era necesaria la descripción de los personajes y el lugar del planteamiento, lo cual indica que esta parte y algunos de sus rasgos estaban más claros para dicho equipo.

Un elemento de gran importancia fue la interacción entre iguales que se puso en juego durante la ejecución de la secuencia didáctica, pues mediante este proceso se logró que los miembros del equipo discutieran sus ideas para aprender en conjunto, apoyándose unos a otros en determinadas actividades.

La percepción subjetiva, es decir, la percepción que tuvo un integrante del equipo, fue del todo diferente a la de los demás. Ello permitió que, al realizar tanto el producto escrito como el análisis de la lectura, la diversidad de ideas enriqueciera la historia creada por el equipo y la coevaluación, debido a que la atención de algunos alumnos fue dirigida a uno de los elementos en específico y la de otros fue totalmente diferente dependiendo de los intereses, experiencias y emociones. Sin embargo, las discusiones entre los estudiantes, como lo plantea Prescott (cit. en Zea Restrepo y Atuesta, 2007), ayudaron en gran medida para escuchar los planteamientos de los demás integrantes y realizar diversas acciones.

Si bien, como se ha mencionado, el trabajo entre pares enriqueció el proceso de comprensión lectora desarrollando habilidades como la selección y organización de los elementos de un texto narrativo, esto no significa que este proceso haya sido evaluado para ubicar a los niños en los diferentes niveles de comprensión lectora.

Mediante la secuencia didáctica realizada con los alumnos se identificó el interés que se generó en ellos por conocer la forma y el contenido de las demás producciones escritas. Además de coevaluar un texto, intercambiaron otros con el fin de leer varios, y opinaban si en realidad se parecía la historia narrada a la original o, como los estudiantes decían, “¡se inventaron de más!”.

En el aula escolar, es de suma importancia que los alumnos tengan contacto con una gran variedad de textos que principalmente respondan a sus intereses; por ejemplo, acerca de deportes, datos curiosos, dinosaurios, leyendas, cuentos, con los cuales pueden iniciarse en el hábito de lectura y mejorar su proceso de comprensión lectora, ya que ambas actividades mantienen una estrecha relación.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y., y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Distrito Federal, México: Paidós Mexicana.
- Calero, G. A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Cooper, D. E. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: McGraw Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lewin, K.; Tax, S.; Stavenhagen, R.; Fals, O.; Zamosc, L.; Kemmis, S., y Salazar, M. C. (2011). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Ed. M. C. Salazar. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (diciembre de 2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>.
- Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. *Educación y Educadores*, 7(12): 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/lectura-5-manual-de-proce-para-el-fomento.pdf>.
- Swartz, S. L. (2011). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Zarzosa Escobedo, L., y Martínez Aguilar, M. (4 de marzo de 2012). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1): 15-30. Recuperado de [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2\(1\)_015_030.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2(1)_015_030.pdf).
- Zea Restrepo, C. M., y Atuesta Venegas, M. D. (comps. y eds.) (2007). *Hacia una comunidad educativa interactiva*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial, Universidad EAFIT.

DISEÑO DE UN TALLER COMO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR EL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA

DESIGNING A DIDACTIC WORKSHOP TO PROMOTE THE VALUE OF RESPONSIBILITY IN STUDENTS OF FOURTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Fecha de recepción: 9 de mayo de 2017.

Dictamen 1: 10 de octubre de 2017.

Dictamen 2: 11 de diciembre de 2017.

Vicente Zavala Coronado¹

Graciela Martínez Gutiérrez²



Investigaciones

RESUMEN

En el ámbito social, los valores ocupan un lugar especial por su carácter de ser orientadores y reguladores internos. En la actualidad se habla de una crisis de valores en todas las interacciones humanas. Es por ello que el objetivo de este trabajo es presentar un taller como estrategia didáctica para fomentar en el alumno el valor de la responsabilidad de forma vivencial. Se hace uso de técnicas y datos estadísticos, además de observar las intenciones, motivaciones, expectativas y creencias. El muestreo fue probabilístico, abordado desde un enfoque mixto. Para la obtención de datos, se utilizó un cuestionario para alumnos y otro para docentes. Los resultados indican que el taller como estrategia didáctica facilita el proceso formativo y la enseñanza-aprendizaje de los valores en general. Del análisis de la respuesta, se concluye que la responsabilidad forma parte de un eslabón esencial para la formación de otros valores.

Palabras clave: valores, responsabilidad, taller, estrategias.

ABSTRACT

Human values occupy a special place in the social sphere, because they have the vocation to be internal moral advisors and regulators. Currently, there is a crisis of human values in all human interactions. This is why the objective of this work is to present a workshop that functions as a didactic strategy to promote the value of responsibility in students in an experiential way. We used statistical techniques and data, as well as intentions, motivations, expectations and beliefs. The sampling was probabilistic and it was conducted with a mixed approach. Two questionnaires were to obtain data: one for teachers and one for students. The findings indicate that the workshop as a didactic strategy facilitates the formative process by teaching the learning of human values in general. The analysis of students' response to the workshop concludes that responsibility is part of an essential link for the formation of other human values.

Keywords: human values, responsibility, workshop, strategies.

¹ Universidad del Centro de México, Programa de Maestría en Educación. vicentezc.5@hotmail.com

² Universidad del Centro de México, Programa de Maestría en Educación. psicgracielamartinezgutierrez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación en valores es una necesidad presente en la actualidad. De ahí que la intención de formar a los niños en estos códigos de conducta que sustentan la sociedad en la que viven, y la aplicación y significado de los mismos códigos, se está convirtiendo en un reto del siglo XXI, sobre todo por su complejidad en el desarrollo de la personalidad, aunado al impetuoso avance tecnológico. Los valores están dados dentro de la sociedad y poseen un carácter histórico; es justamente por ello que se requiere de una preparación integral de las jóvenes generaciones para que puedan afrontar los desafíos del mundo.

Cabe destacar que el tema de los valores ocupa un lugar especial en el ámbito social, por su carácter de orientadores y reguladores internos. Esto mueve la reflexión hacia la necesidad de una educación sustentada en valores, con el objetivo de garantizar la continuidad de formación y preparación de buenos ciudadanos, productivos para la sociedad y para sí mismos; pero, sobre todo, no debemos olvidar que estamos educando para la vida. El saber por sí solo no garantiza buenos ciudadanos, se requiere de propuestas con actividades que propicien la interrelación maestro-alumno y alumno-maestro, aportando modos de proceder en una práctica vivencial, que favorezca la sistematicidad y el trabajo con la formación de valores en sentido general y de la responsabilidad en lo particular.

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo se muestra el diseño de un taller como propuesta didáctica para fomentar el valor de la responsabilidad en alumnos del cuarto grado de primaria. Por lo general, se reconoce que toda estrategia está constituida por una secuencia de actividades vivenciales e intencionadas, que llevan a la reflexión y al pensamiento crítico, en las cuales se involucra a los alumnos para el logro de objetivos comunes.

Se optó por una metodología de corte mixto, puesto que es apropiada en situaciones en las cuales se hace uso de técnicas y datos estadísticos. Se toma el criterio de que el todo se representa con una de sus partes, analizando un número proporcional de su población que muestra la forma de ser del total de la población estudiada (Hueso y Cascant, 2012). Asimismo, permite evaluar los efectos y conocer el estado actual del valor de la responsabilidad, sobre todo antes de la intervención, así como, después, prevenir comportamientos. La investigación cualitativa se nutre del supuesto de que los actores sociales que participan en el estudio son personas cuya capacidad reflexiva, significativa y motivacional es observable (Monje, 2011). Es decir, la investigación cualitativa permite que los alumnos del cuarto grado analicen su contexto sobre el valor de la responsabilidad.

Los valores siempre han estado presentes en el quehacer del ser humano, por tal motivo han estado sujetos a las circunstancias del hombre, es decir, su relevancia, jerarquía o categorización han dependido de la época histórica que se está viviendo. De tal manera, estos son empleados según la necesidad del ser humano, sin que esto quiera decir que son desechables, sino que estos responden a la necesidad sentida de la sociedad que los asume por convención y conveniencia, tal como lo sostiene Vargas (2006). En todas las épocas, el hombre ha mantenido en cada circunstancia una sensibilidad particular por ciertos saberes y haceres y, por esto mismo, por ciertos valores. No se trata de un borrón de memoria frente a las demás, sino más bien de un cambio en la sensibilidad particular que se generaliza a través de la cultura (Vargas, 2006, pp. 7-8).

Por otro lado, los valores son modos deseables y preferibles de conducta o estados finales de existencia; por lo tanto, el valor pertenece al campo de la conciencia y de la elección. Esto último es válido sobre todo desde la perspectiva moral (Zorrilla, 1998, p. 2). Bajo esta visión se exalta la capacidad del valor de orientar la conducta del ser humano hacia una conducta idónea o preferible, entendida como algo superior, siendo la moral a la luz de la razón la encargada de mostrar qué es lo mejor para la persona que elige. Asimismo, podemos entender los valores como preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo a partir de la interacción social, y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones (Fierro, 2003, p. 4).

A la luz de lo anterior, se hace necesario buscar alternativas de aprendizaje que ayuden a superar las deficiencias en el fomento de los valores. Conviene subrayar que en el presente trabajo

fundamentamos la premisa de que el aprendizaje es un proceso individual y a la vez social y colectivo. De ahí que aplicar un taller como técnica didáctica es una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender, mediante actividades que en gran medida se realizan conjuntamente (Gutiérrez, 2009). Así, debido a la diversidad de actividades, se experimenta un cambio en la manera rutinaria de la práctica educativa, llevando al alumno a un modo dinámico de aprendizaje y con la intención de captar su interés, sobre todo porque las actividades programadas son acordes con su etapa de desarrollo. Como lo menciona Vygotsky (1984), es indiscutible, y con frecuencia se ha comprobado de manera empírica, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. Por lo tanto, la aplicación de un taller procura responder a las necesidades del educando, facilitando el buen entendimiento de las actividades para que sean reflexionadas por él.

En efecto, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas mediante un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Por consiguiente, la participación individual de un alumno en un taller resulta positivo, y necesario, puesto que se estimula y fomenta su intervención activa. En el taller, los alumnos se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia existencia, con lo cual se supera la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación (Maya, 2007, p. 17).

Hay que decir que para llevar a cabo un taller resulta primordial elegir actividades que estimulen y fomenten la creatividad y sentido crítico. De otra manera, el taller está condenado al fracaso, y el alumno no lo sentiría suyo; más aún, debe partir de su necesidad y poder sacar sus propias conclusiones.

Es decir, aunque haya más participantes en el taller, las conclusiones a las que se lleguen pueden no ser las mismas, lo cual es válido, ya que se parte de realidades de vida independientes. Pero tal vez lo más ambicioso de un taller es que lo aprendido sea puesto en práctica. De acuerdo con Maya (2007), la relación teoría-práctica es la dimensión del taller que intenta superar la antigua separación entre la teoría y la práctica al interrelacionar el conocimiento y la acción, y así aproximarse al campo de la tecnología y de la acción fundamentada.

Por consiguiente, el taller no puede ni debe ser un mero reproductor de contenidos; debe facilitar, con las actividades, una reflexión personal y grupal a fin de que surja el discernimiento de los participantes. Más aún, las actividades deben ser diseñada para que el alumno genere sus propias acciones y pueda poner en práctica lo que va aprendiendo en el taller, de modo que se vaya creando una vivencia de lo aprendido. Es decir, el taller se hace vivencial cuando existen actividades encaminadas a practicar lo que se está analizando. Siendo así, el alumno entiende de lo que se está trabajando, existe una congruencia y aprende de manera integral la teoría y la práctica del tema ejercitado.

METODOLOGÍA

Ante la necesidad de comprender un problema educativo desde la perspectiva de los propios docentes, y a partir de la interrelación del investigador para atender una necesidad social, se optó por un enfoque mixto, con la finalidad de analizar datos cualitativos y cuantitativos obtenidos durante el diagnóstico y entender el objeto de estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010); sobre todo, debido a que la investigación mixta requiere una metodología sensible a las diferencias, a los procesos, a los datos, a los acontecimientos y a los significados latentes.

La elección del enfoque mixto se fundamenta principalmente en que hace uso de una rica metodología que permite una valoración cualitativa y cuantitativa de las relaciones que el ser humano construye con el entorno del que forma parte. Además, posibilita la descripción de significados, conocimientos, formas de vida y valores en una realidad que es dinámica en espacio y tiempo. El alumno construye aprendizajes a partir de las interrelaciones con compañeros y docentes que se establecen en el contexto del que forma parte (Coll, 1989).

Se utilizó la técnica de muestreo probabilístico teniendo en cuenta el principio de equiprobabilidad, al permitir que todos los alumnos de un grupo del cuarto grado tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos y constituir parte del muestreo (Malhotra, 2004). Solo esta manera de muestreo nos aseguraría la representatividad de la muestra extraída y es, por lo tanto, lo más ajustado a las necesidades de nuestra investigación.

MATERIALES

Para obtener datos sobre el diagnóstico, se utilizó un cuestionario (adaptado de Lara, 2010), con una versión para alumnos y otra versión para docentes, que incluye preguntas semiestructuradas y estructuradas. Se eligió el cuestionario por ser un método de recolección de datos adaptado a las condiciones del diagnóstico, teniendo en cuenta que el diseño metodológico de la investigación es de tipo mixto. Por lo tanto, es adecuado para brindar imágenes claras del acontecer cotidiano del alumno y del docente.

- **Cuestionario para alumnos.** Técnica de recolección de datos preparada especialmente para aprehender los aspectos subjetivos del grupo objeto de estudio en general. Es un instrumento con preguntas semiestructuradas y estructuradas acerca de su conocimiento y forma de llevar a cabo el valor de la responsabilidad. Cuenta con cinco opciones de respuesta que nos permitieron el estudio masivo de conocimientos, actitudes y prácticas sobre el valor de la responsabilidad.

- **Cuestionario para docentes.** Nos proporcionó información respecto de las áreas involucradas en la formación de los alumnos. Incluye nueve preguntas semiestructuradas y estructuradas acerca de su conocimiento y desarrollo de actividades en el salón de clases para abordar el valor de la responsabilidad. Cabe destacar que resultó un instrumento eficaz para obtener información sistematizable y para estandarizar los datos, lo que facilitó su posterior análisis.

De los resultados de los cuestionarios se obtienen categorías que son la base para el análisis del estado del valor de la responsabilidad, ya que estas categorías permiten observar definiciones del valor de la responsabilidad, modo y constancia para ponerla en práctica, coincidencias con otras personas, cómo afecta su conducta, entre otros aspectos.

Ante la justificada necesidad de participar del diseño y metodología de una nueva propuesta de intervención educativa, se abre un sinnúmero de posibilidades que nos llevan a ideas creativas y dinámicas que hacen posible la generación de procesos de intervención viables que coadyuven a la formación de alumnos desde sus primeras etapas de formación. La creación de un taller de intervención es una oportunidad de aprendizaje y un espacio que permite conjuntar experiencias positivas en materia del valor de la responsabilidad. La intención es generar un taller del valor de la responsabilidad que atienda las demandas que en materia de educación en valores tienen los alumnos, la escuela, la familia y la sociedad potosina. La responsabilidad forma parte de un eslabón esencial para la formación de otros valores.

La estrategia para el diseño del taller de intervención se fundamenta en el método de proyectos, en el aprendizaje cooperativo y en la participación. Estos tres elementos son necesarios para el desarrollo de herramientas educativas para interactuar en circunstancias concretas y propias, a fin de estimular el saber, el saber hacer y el saber ser, es decir, se propicia en el alumno un aprendizaje en lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Para ello es muy importante considerar la participación, puesto que tiene que ver con tomar parte en el diseño y realizar las actividades, asumiendo la responsabilidad de las funciones que le conciernen al alumno y al docente. Por lo tanto, se requiere de un compromiso docente para desarrollar habilidades de diálogo, organización, motivación, actitud, entre otras.

Atendiendo al diseño de intervención y, sobre todo, a las necesidades que se exponen en la propuesta de intervención, la figura del docente es central, no solo por lo que enseña, sino también por el ejemplo que crea en sus estudiantes. Asimismo, gracias a las funciones que desempeña frente al grupo, se logró reconocer el conocimiento que tienen los alumnos, además de identificar algunas actitudes, con el objetivo de orientar las actividades más eficazmente.

El plan de acción está pensado en actividades dinámicas que el docente puede realizar como parte del acompañamiento académico, teniendo en cuenta que, en la acción y labor del docente, algunas de las habilidades puestas en juego en los procesos de mediación pedagógica obedecen a una pedagogía de sentido común (Jiménez, 1985). Cabe mencionar que en el proceso de formación se involucra una diversidad de historias de vida familiar de los propios alumnos que se vincula a las experiencias deseables para lograr aprender.

El taller, como método y plan de intervención, plantea que el alumno, como responsable de su propio aprendizaje, relacione los conceptos que tiene que aprender dándoles un significado apoyándose en los que ya conoce. Por lo tanto, la propuesta está encaminada a que el alumno, al relacionar actividades dinámicas con los conceptos que ya posee, forme un entendimiento ligado a una experiencia que ya tiene.

Propuesta de intervención del valor de la responsabilidad

En este apartado se detallan las actividades didácticas incluidas en el taller de intervención. En primer lugar, partimos del empleo de una planeación didáctica del diseño, lo cual nos permitió valorar, analizar, reflexionar, organizar, seleccionar y mejorar las actividades propuestas para los alumnos. De acuerdo con José Luis Guerrero, la planeación didáctica "permite organizar su práctica educativa, para articular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, con el ajuste adecuado y ayuda pedagógica al grupo" (2011, p. 82).

El instructor del taller debe facilitar la creación de estructuras mentales en los participantes, las cuales deben surgir de las actividades que se proponen en el taller del valor de la responsabilidad. En la medida de lo posible deberá ser una persona con amplio conocimiento sobre valores, de trato afable con los alumnos, que facilite el análisis por parte de los alumnos y no trate de imponer sus criterios, sino que permita la toma de conciencia por parte del alumno.

Planeación didáctica

En el cuadro 1 se presenta uno de los cinco módulos del taller a modo de ejemplo. El objetivo de este primer módulo es favorecer la integración del alumno mediante la orientación en aspectos relacionados con los lineamientos, la seriación de módulos, la vinculación con materias y el objetivo del taller como programa de intervención. Se sugiere que las sesiones se desarrollen disponiendo al grupo en semicírculo, excepto en aquellos casos en que se trabaje en pareja o en pequeños grupos.

Cuadro 1. Módulo 1. Planeación didáctica, primera semana

SESIÓN	CONTENIDOS	OBJETIVO	ACTIVIDAD DIDÁCTICA	ACTITUDES
	Encuadre: • Presentación. • Metodología que se seguirá. • Contenido del taller. Compromisos.	Explicar y describir la estrategia de intervención para que los niños comprendan los procedimientos que se emplearán.	Canción de ambientación "La felicidad".	Motivación, colaboración.
1	Diagnóstico: Estado inicial de los alumnos: conocimientos previos.	Identificar con qué conocimiento cuentan los alumnos al iniciar el proceso de aprendizaje.	Preguntas de diagnóstico.	Expresión de experiencias anteriores de aprendizaje, disposición y colaboración.
	Estructura: Cosas valiosas y valores éticos y morales.	Que el alumno reconozca conceptos y haga algunas reflexiones acerca de los valores, como punto de partida a esta experiencia educativa.	Tabla de diferencias. Análisis de texto. Cuadro comparativo.	Reflexión. Confianza en sí mismos, cooperación, tolerancia, respeto.
	Cierre	Conocer inquietudes y dudas respecto de la dinámica.	Comentarios grupales.	Expectativas de su participación y cómo creen que les puede ayudar.

Fuente: Elaboración propia.

Visión general del taller de intervención

El diseño de las actividades didácticas se fundamentó en el punto de vista pedagógico, como parte de un proceso organizado de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los alumnos con la dirección del docente. “Hoy resulta frecuente utilizar este adjetivo para caracterizar diferentes enfoques de la didáctica, pero realmente su origen está en este movimiento educativo” (Chávez, Deler y Suárez, 2008, p. 13).

La propuesta de intervención del taller vivencial del valor de la responsabilidad está diseñado para cinco sesiones —cada sesión tiene un objetivo a lograr—, con la intención de no perder el hilo conductor de la reflexión con los niños. Sin embargo, se debe tener la sensibilidad para tratar y ampliar las aportaciones que los alumnos hagan durante el desarrollo del taller. Los días y las horas para su realización deben ser pactados previamente con las maestras del grupo y con la dirección de la primaria buscando afectar lo menos posible el desenvolvimiento normal de las clases. Se debe buscar, en la medida de lo posible, que se respeten los acuerdos a los que se hayan llegado. El tiempo recomendado por sesión es de una hora por semana; si es menor el tiempo otorgado, se deben ajustar los horarios recomendados por actividad a fin de que se desarrollen todas las actividades.

RESULTADOS

En este apartado se describen de una manera general los principales resultados haciendo un análisis e interpretación del diagnóstico, del plan de acción y la propuesta de intervención. Asimismo, se presentan tablas que indican las categorías sobre el valor de la responsabilidad que se abordan en apartados anteriores, para posteriormente llegar a las conclusiones.

Presentación y análisis

La valoración de los datos implicó un análisis del cuestionario aplicado, tanto en su formato para alumnos como para docentes. Por lo tanto, el estudio tomó como punto de partida una exploración de reactivos en relación con el valor de la responsabilidad. De igual manera, se revisó cada reactivo según el perfil del docente que atiende al grupo del cuarto grado, según los argumentos descritos, para orientar las decisiones del análisis de los datos. Las expresiones y argumentos de los docentes se identificaron en cinco vertientes: valores con los que se identifica la mayoría del grupo, consideración sobre si el valor de la responsabilidad es eslabón para dar cumplimiento a otros valores, congruencia del valor de la responsabilidad con las actitudes de los alumnos, materiales y actividades, y reflexión para transmitir el valor de la responsabilidad de manera implícita.

Tomando en cuenta la información del diagnóstico, advertimos que, para los docentes, el ser responsable se inclina hacia dos orientaciones: 1) El primer aspecto atiende al sentido de responsabilidad hacia sí mismos: soy responsable de cuidar mis cosas, de hacer mis deberes y actividades, como cuidar de mi mascota, así como de mis actos, de no robar y no hacer trampa. 2) El segundo aspecto atiende al sentido de responsabilidad hacia las labores: soy responsable de mis tareas.

Como podemos observar, no hay una concordancia que muestre una sola definición del valor de la responsabilidad, puesto que en general se considera un fin o propósito. Esto implica que los alumnos reconozcan el concepto como orientaciones de sus preferencias afectivas, cognoscitivas o prácticas, es decir, con base en una estructura acorde con su experiencia más significativa.

Para sostener este argumento nos apoyamos, por supuesto, en que los docentes establecen una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra conocimientos previos sobre los valores en general, actitudes relacionadas con cuestiones de respeto y disciplina, que registra de manera sintética. El cuadro muestra la consideración de los docentes a los que se aplicó el cuestionario sobre si el valor de la responsabilidad forma parte de un eslabón esencial para la formación de los otros valores, y con los cuales se identifican los alumnos del cuarto grado. Un mayor porcentaje de alumnos se identifica con el respeto (26.41 por ciento), seguido por la responsabilidad (17.61 por ciento) y la tolerancia (17.61 por ciento). Después de la solidaridad (13.21 por ciento), los valores restantes indican un menor porcentaje de identificación. Ello significa que los alumnos reconocen la injerencia del respeto en el aula.

Conviene precisar que, en la enseñanza primaria, el valor de la responsabilidad transcurre como un proceso unido indisolublemente al aprendizaje de los alumnos, pues los otros valores están

interrelacionados. Este proceso no se desarrolla de manera espontánea, sino transcurre con objetivos bien determinados y según singularidades de cada grupo de alumnos; de ahí que la intervención deba realizarse sobre bases didácticas bien planificadas, que lleven a un entendimiento más vivencial.

Una segunda categoría con evidentes porcentajes es la responsabilidad y la tolerancia. Por lo tanto, el docente atiende a los referentes actitudinales al seleccionar valores más perceptibles dentro del aula.

En cuanto a la utilización de materiales para que los alumnos trabajen el valor de la responsabilidad, los docentes hacen referencia al material didáctico como un recurso que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los materiales no solo son herramientas prácticas, sino además facilitan la adquisición de competencias por parte del alumno.

De este análisis de la respuesta parte la elección del material didáctico para el taller de intervención, justamente porque reúne las condiciones necesarias para facilitar la enseñanza y el aprendizaje del valor de la responsabilidad. Asociar actividades didácticas grupales y fomentar su análisis ayudan al alumno a comprender mejor el valor de la responsabilidad.

En la información sobre las actividades destaca que todos los docentes a los que se aplicó el cuestionario coinciden en que estas son necesarias para la enseñanza. Respecto de la frecuencia de respuesta de los 26 alumnos que participaron como muestreo en el estudio, ellos coinciden en que las actividades que realizan en la escuela para aplicar el valor de la responsabilidad son necesarias. Existe un acuerdo en cuanto al desarrollo de actividades, y los docentes, por su parte, no presentan ninguna objeción para aplicarlas como medida de formación en el valor. Con tal disposición están manifestando su anuencia para la aplicación de actividades para un mejor entendimiento de la temática que se aborda en el estudio.

Por lo anterior, el taller de intervención provee ejercicios y actividades planificadas que son asequibles al alumno. Esto debe permitirle poner atención en técnicas y estrategias dinámicas, cuyo desarrollo se verá recompensado con la realización exitosa, que constituye, a su vez, un elemento estabilizador de la motivación. Por ello, el investigador ha de medir cuidadosamente el grado de dificultad de la actividad, a fin de situar al alumno en lo que puede hacer consiguiendo su interés.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los resultados encontrados, afirmamos que la aplicación de herramientas didácticas como el taller favorece los sentidos, implica el encuentro de novedosos patrones de relación entre el alumno y la creatividad. Se lograron los objetivos planteados en la propuesta como alternativa de intervención con fundamento en la necesidad de crear un modelo que considere la incorporación de un programa de enseñanza del valor de la responsabilidad centrado en el alumno. De igual manera, se ha dado respuesta a las preguntas de investigación para identificar y describir las percepciones de los docentes y alumnos acerca del valor de la responsabilidad. Estas respuestas nos dieron las pautas para el diseño del taller vivencial de intervención como medio para facilitar el aprendizaje del valor de la responsabilidad en alumnos del cuarto grado de primaria del Instituto Cultural Manuel José Othón (San Luis Potosí, México).

Se logró adaptar la metodología del taller a los elementos del diagnóstico que orientó este estudio, si bien surge de algunas ideas, experiencias y voluntades de un trabajo previo, la forma en que se fue construyendo y en que se abordó la necesidad del tema, con los docentes y con los mismos alumnos, considerados el centro y razón de ser de nuestra tarea educativa. El análisis de la problemática nos llevó a tomar en cuenta los elementos que nos condujeran a la identificación de la relevancia, el interés, la actualidad y la viabilidad de este taller, en función de todas las áreas de oportunidad para innovar con técnicas y estrategias didácticas el quehacer de formar a niños del cuarto grado de primaria en el campo educativo.

Respecto del plan de acción y el método de intervención, estos nos permitieron diseñar y, a su vez, explicar un modelo específico para alumnos del Instituto Cultural Manuel José Othón, recuperando la misión, la visión, los propósitos de este, lo cual derivó en un esquema para la formación del valor de la responsabilidad, en que se definen, de manera didáctica y por módulos, las tareas del docente y del alumno en el proceso de intervención.

El análisis de la estrategia del taller vivencial como herramienta para facilitar el proceso formativo de los estudiantes de cuarto grado de primaria en la construcción del valor de la responsabilidad es viable para puntualizar los procesos de pensamiento crítico considerando los cuatro términos de Boud, Keogh y Walker (1985): la asociación entre la idea y la acción del valor de la responsabilidad, la integración de la información previa y el nuevo conocimiento del valor, la validación del conocimiento dejando ideas erróneas (creencias) y la apropiación de la nueva significación. Es posible denominar esta etapa como “perspectiva de transformación” (Mezirow, 1981). Por lo tanto, se confirma la hipótesis de que el taller vivencial como estrategia didáctica que comprende las características de los niños del cuarto grado del Instituto Cultural Manuel José Othón constituye una herramienta que facilita el aprendizaje del valor de la responsabilidad. Lo aprendido por el estudiante se integra a su código de conducta y mejora sus actitudes personales con respecto de sus deberes.

Podemos cerrar diciendo que estadísticamente los cuestionarios aplicados no cuentan con un alto rango de significación, pero los datos recopilados proporcionan elementos suficientes para comprender las necesidades de los docentes, porque determinan de modo adecuado que es momento de una intervención, ya que señalan, sobre todo, las actitudes consideradas poco responsables observadas por los docentes y rompen las condiciones adecuadas para el proceso de la enseñanza en valores. Saber actuar en el momento oportuno puede detener, solucionar y evitar situaciones graves en el aula y fuera de ella, pero demanda, desde luego, un conjunto de herramientas cognitivas, así como actitudinales, que se refuerzan con la aplicación de técnicas y estrategias didácticas que lleven al aprendizaje de una manera experiencial.

Para nosotros, como formadores, este tipo de investigaciones de intervención representa una oportunidad para hacer uso de herramientas específicas que conduzcan a estrategias adecuadas e integrales sobre los valores en general, y, sobre todo, con un estilo diferente al común que se desarrolla en el aula, con lo cual se ayuda al acrecentamiento de la calidad de la enseñanza en valores para niños y niñas, lo que tendrá un impacto positivo en su ambiente escolar, familiar, social y seguramente en su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Boud, D.; Keogh, R., y Walker, D. (eds.) (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge Falmer.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, España: Barcanova.
- Chávez, R. J.; Deler, F. G., y Suárez, L. A. (2008). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Fierro, E. M. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/LOS%20VALORES%20EN%20LA%20PRÁCTICA%20DOCENTE.pdf>.
- Guerrero Rubín, J. L. (2011). La importancia de la planeación didáctica para mejorar la docencia. *Utopía*, número extraordinario (junio): 82-83. Recuperado de www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/42118/38260.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 14(66). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/dgutierrez.html>.
- Hernández Zúñiga, O. G. (1996). *Sociología de la educación*. Ciudad Madero, Tamaulipas, México: Universidad Santander. Recuperado de <https://santander.wikispaces.com/file/view/4.pdf>.
- Hueso, M., y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Grupo de estudios en desarrollo, cooperación y ética*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia, Departamento de Proyectos de Ingeniería.
- Jiménez, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas, Venezuela: Libros Cograf.
- Lara, M. (2010). *La formación del valor de la responsabilidad en los alumnos de cuarto grado* (tesis de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez, Sede Pedagógica Universitaria Trinidad. Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/martalara.pdf>.
- Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado*. Distrito Federal, México: Prentice-Hall International.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1): 2-24. DOI: 10.1177/074171368103200101.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+didáctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigación.pdf>.
- Vargas Gómez, D. (2006). El valor y su origen dentro de la esencia humana (una mirada al sentido ontológico del valor). *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 45(mayo): 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/vargas45.pdf>.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje* (27-28): 105-116. Recuperado de http://cv.uoc.edu/web/~cvaulas/022/Materiales_asignatura/72.085/72_085_artmodulo1V.pdf.
- Zorrilla, M. (1998). Los valores del sistema educativo mexicano en los programas de estudio. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 13(julio-diciembre): 1-18. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/438/431>.

LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

DE LOS TRABAJOS

- a) Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- b) Título breve y claro.
- c) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- d) La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- e) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro el cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- f) Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- g) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
Ejemplo: Montes, G. (2000). *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- a) Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- b) Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- c) Justificación completa y espacio de 1.5.
- d) Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- e) Un espacio entre cada párrafo.

PROCEDIMIENTO

- a) Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
- b) Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- c) Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- d) En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- e) Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- f) El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- g) El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

Educando
para **educar**

PROCEDURE FOR PUBLISHING IN THE MAGAZINE *Educando para educar*

For the magazine *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial requirements:

OBJECTIVE

The magazine *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts or captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).
Example: Hegel, R.K. (2003). *La historia de la prevención del estrés*. Chicago: Purdue University Press

FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx.
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
 - c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
 - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
 - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
 - d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
 - e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate modifications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí
División de Estudios de Posgrado**