

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953

Año 21, Núm. 39

Marzo-agosto 2020



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DIRECTORIO

GRISelda ÁLVAREZ OLIVEROS

Dirección General del SEER

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director General de la BECENE

fhernandez@becenesp.edu.mx

ÉLIDA GODINA BELMARES

Directora de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE

egodina@becenesp.edu.mx

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

Coordinadora de Extensión y Difusión de Posgrado de la BECENE

mgarcia@becenesp.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 21, Núm. 39, marzo-agosto 2020, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, www.beceneslp.edu.mx, educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx | Director de la institución: Dr. Francisco Hernández Ortiz | Coordinadora editorial: Dra. María de Lourdes García Zárate. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2010-021814572500-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; 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 de la BECENE, Lic. Werner Alberto Juárez Padilla, fecha de última modificación 20 de abril de 2020. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editorial de la publicación. La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse con autorización expresa de la editorial, la cual en caso de ser favorable, deberá citarse debidamente la fuente original.

CONTENIDO



1	Estudios antropológicos de niños/as y adolescentes (Tesis en México, 1969-2016) José Luis Ramos R.	13
2	Evaluación de las habilidades sociales de niños con y sin discapacidad visual de educación básica en San Luis Potosí, México María Magdalena Martínez Aguirre / Manuela Jiménez Meraz / María Selene Ordaz Rodríguez	31
3	El aprendizaje del inglés mediante la enseñanza diferenciada Ana Arán Sánchez / Vera Lucía Ríos Cepeda	53
4	Contexto institucional desde los egresados: antecedente para valorar la formación profesional y los planes de estudio Alma Verónica Villanueva González / María del Refugio Lárraga García / Marcela de la Concepción Mireles Medina	75
5	Ser docente: la construcción del sentido de agencia en la composición de textos académicos Víctor Ambrosio Espinoza Chávez	91
6	La formación docente en la enseñanza del lenguaje Efrén Viramontes Anaya / Lylia Ana Morales Sifuentes / Luis Manuel Burrola Márquez	105
7	Los efectos emocionales de la evaluación del desempeño en los docentes de la región centro sur del estado de Chihuahua (México) Francisco Javier Berzosa Rodríguez / Albertico Guevara Araiza	121
8	Los maestros y la práctica profesional en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros Esperanza Perea Meraz / Marisela Ramírez Alonso	137

PRÓLOGO



Estimado lector, el I Congreso Internacional de Investigación Educativa, CIIE, ha permitido a esta revista la realización de dos acciones. La primera, continuar publicando los trabajos que se presentaron, por lo que agradecemos a todos los autores la entrega de sus trabajos para la edición, la cual implica cinco etapas, que van desde la evaluación inicial, la dictaminación en el sistema doble ciego, la corrección de estilo, la revisión de la traducción y el diseño editorial. Cada una de estas etapas implica la colaboración de diferentes profesionales cuya meta es mejorar los textos que se publican en este espacio, pero este proceso no sería posible sin la dedicación de los autores, pues ellos son los que realizan las mejoras bajo la guía del equipo editorial.

La segunda acción que nos ha permitido el CIIE es incursionar en otras líneas de investigación. Una de ellas es la antropología de la infancia, la cual es relativamente nueva dentro del ámbito educativo. Esta línea centra su interés en la comprensión de la infancia desde lo cultural, es decir, valora el espacio social de los niños desde la cultura, analizando las dinámicas de transmisión de experiencias sociales inter e intrageneracionales, la forma en que estas se establecen y los significados que contienen para los niños de 0 a 17 años de edad. Retomar la parte sociocultural de la niñez es valioso para quienes nos dedicamos a su atención educativa.

En este ejemplar tenemos la oportunidad de compartirle el artículo “Estudios antropológicos de niños/as y adolescentes”, en el que se muestra un horizonte investigativo de la antropología de la infancia en México, a través de la revisión de listados de tesis, que hace posible la exploración de un reciente interés por comprender cómo viven los procesos socioculturales los menores de edad. Otro de los artículos también centrados en la niñez es “Evaluación de las habilidades sociales de niños con y sin discapacidad visual de educación básica en San Luis Potosí, México”, estudio que tiene como fin evaluar las habilidades sociales de niños de entre 7 y 15 años con discapacidad visual, mediante la utilización de la lista de observación de las habilidades sociales de Caballo y Verdugo (1996) y del cuestionario de evaluación de las habilidades sociales en jóvenes de Matson (1983).

El ejemplar 39 cuenta con cuatro artículos centrados en estudiantes de educación superior; uno de ellos es “El aprendizaje del inglés mediante la enseñanza diferenciada”, investigación acción que muestra la implementación de estrategias de la metodología de la enseñanza diferenciada para el aprendizaje de la segunda lengua en las alumnas del primer grado de las licenciaturas en educación primaria y educación preescolar del plan de estudios 2018. El artículo “Contexto institucional desde los egresados: antecedente para valorar la formación profesional y los planes de estudio” refiere una investigación, desarrollada bajo el método bibliográfico, acerca del contexto institucional de la BECENE desde la perspectiva de sus egresados. El tercer artículo, “Ser docente: la construcción del sentido de agencia en la composición de textos académicos”, da cuenta de una investigación acerca de los procesos de agencia expresados por los normalistas a través de los textos académicos que redactan a lo largo de su formación inicial de docentes. Y el cuarto artículo, “La formación docente en la enseñanza del lenguaje”, expone la investigación acción participante realizada de agosto a diciembre de 2018 en una escuela normal rural al norte de la ciudad de México con el propósito de hacer innovaciones en las prácticas de sus docentes.

El resto de los artículos que integran este número de *Educando para Educar* se centran en los docentes del nivel de educación superior, como el titulado “Los efectos emocionales de la evaluación del desempeño en los docentes de la región centro sur del estado de Chihuahua (México)”, que consiste en una investigación cuantitativa que permite conocer los efectos emocionales del proceso de la evaluación del desempeño en los docentes de secundaria. Por último, el artículo “Los maestros y la práctica profesional en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros” es una investigación centrada en los formadores de docentes, la experiencia de estos en la práctica profesional, su modelo de formación y la manera en que dan significado al hacer docente.

Espero que este ejemplar le represente un medio para enterarse de los avances que la comunidad académica está realizando desde la investigación educativa para una mejor atención a los estudiantes de los diferentes niveles. Además, espero que después de la lectura, este medio sea considerado una opción para difundir los resultados de sus investigaciones e intervenciones.

Dra. Ma. de Lourdes García Zárate



ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS DE NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES (TESIS EN MÉXICO, 1969-2016)

ANTHROPOLOGICAL STUDIES ABOUT CHILDREN AND TEENAGERS (THESES IN MEXICO, 1969-2016)

Fecha de recepción: 16 de junio de 2020.

Fecha de aceptación: 21 de agosto de 2020.

Dictamen 1: 26 de junio de 2020.

Dictamen 2: 30 de junio de 2020.

Dictamen 3: 5 de julio de 2020.

José Luis Ramos R.¹



Investigaciones

RESUMEN

En el presente artículo esbozo una primera imagen de la atención prestada a las infancias en México como sujetos de estudio de la antropología. Inicio el texto con algunos datos sociodemográficos de la población infantil, a fin de visualizar el peso demográfico de estas a lo largo de un siglo. Tal información permite contextualizar y contrastar con el interés investigativo brindado en las tesis de antropología elaboradas en México. Enseguida indico el número de tesis referido a los/as niños/as y adolescentes en tres niveles de educación: licenciatura, maestría y doctorado, dato procedente del proyecto Antropología de la Antropología (AdelA), impulsado por la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (RedMIFA), que cubre el periodo de 1969 a 2016. Finalmente, me concentro en las tesis sustentadas en las siete licenciaturas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Con estos datos delimito un horizonte investigativo de los estudios antropológicos sobre niños, niñas y adolescentes en México a través de las tesis, que posibilita el reconocimiento de una reciente antropología de las infancias en este país.

Palabras clave: adolescentes, antropología, niños, tesis.

ABSTRACT

This paper sketches out a first approach to attention given to childhoods in Mexico as a subject of anthropological studies. The text begins with sociodemographic data about the child population to visualize its demographic relevance over the last century. Next, the number of Theses referred to children and adolescents in bachelor's, masters and doctorate PhD levels undertaken from 1969 to 2016 is indicated. Finally, I focus on the Theses based on the 7 bachelor's degree programs of the National School of Anthropology and History (ENAH). With this information, I infer a research-horizon of anthropological studies on children and teenagers in Mexico through the Theses produced, which allows us to recognize childhood's anthropology in the country as a recent field of study.

Keywords: anthropology, teenagers, children, thesis.

¹ Escuela Nacional de Antropología e Historia (México). xozeluirz@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Si bien encontramos en la literatura la referencia a las ciencias de la educación en lugar de la pedagogía, en planes de estudio, publicaciones, eventos, etcétera, siguen prevaleciendo las perspectivas de la pedagogía y la psicología en torno a lo escolar. Ello ha generado dos efectos: mantener al margen la perspectiva de otras áreas del conocimiento (antropología, filosofía de la educación, sociología, etcétera) y ofrecer un concepto de educación que solo apunta al modelo escolar (o modelo formal, como algunos autores lo denominan). Ahora, si bien en el discurso se señala que no son sinónimos, en la práctica (investigativa, por ejemplo) la atención se inclina hacia los fenómenos escolares. Por estas razones, destaco la importancia de expandirse a otros enfoques desde una institución formadora de profesores. Esta expansión permite advertir cómo la antropología manifiesta una perspectiva distinta y cuestionadora de varias referencias educativas consideradas como ciertas. Esta ciencia humanista revisa o propone miradas diferentes a través de dos de sus especialidades: la antropología de la educación y la antropología de la infancia.

Son múltiples las tareas a realizar. Una fundamental consiste en la revisión conceptual y teórica del objeto y el sujeto: la educación y la infancia. Una actividad frecuente e histórica en el interior de la antropología es el cuestionamiento de sí misma, no solo de sus orientaciones teóricas y metodológicas, sino también de su carácter científico y epistémico, así como de las consecuencias metodológicas que ello implica.

Así, con el objeto de atender la apertura mencionada y siguiendo la tradición antropológica, me propuse hacer un primer ejercicio diagnóstico de lo que podría ser una antropología de la infancia en México, o quizás apenas esté en la etapa de estudios antropológicos sobre las infancias, a través de las tesis producidas en las instituciones formadoras de antropólogos. Lo considero un acercamiento porque las tesis solo son un posible indicador, pero claramente útil para esbozar una respuesta a la interrogante planteada.

Hablo de antropología, no de etnografía, la cual sí ha sido importada desde el campo educativo escolar, aunque solo en su carácter metodológico, excluyendo las otras dimensiones que la componen, con lo cual se ha ignorado su vínculo con el nivel teórico antropológico (Ramos, 2017).

ANTROPOLOGÍA DE LA ANTROPOLOGÍA

Con el objetivo de impulsar una mayor comunicación entre centros educativos que preparan profesionales de la antropología, hubo un acercamiento promovido por varios antropólogos en 2002, que dio lugar a la Red Mexicana de Instituciones Formadoras de Antropólogos (RedMIFA) en abril de 2003, lo cual permitía formalizar y ampliar el apoyo e intercambio entre todas estas instituciones (Ramos y Martínez, 2012). Una labor central fue el impulso y la realización de proyectos de investigación con carácter nacional e interinstitucional. Esta tarea consistió en generar un diagnóstico de los programas participantes, quiénes son y cómo realizan la labor formativa. Esto dio lugar al proyecto Antropología de la Antropología (en 2005), denominado coloquialmente Adela, que arrancó en 2006 con un taller. Luego de dos talleres (reuniones de trabajo), alcanzó un perfil más acotado, con cuatro líneas de trabajo (en 2007 recibió apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología): estudiantes, trabajo de campo, egresados y tesis. A la par, se propuso elaborar una historia de cada programa institucional de cada nivel: licenciatura, maestría y doctorado (Krotz y De Teresa, 2006).

La mecánica de trabajo estribó en la formación de equipos de trabajo por cada línea de estudio, cuyos miembros realizarían labores de investigación a partir de algunas indicaciones generales. En el grupo sobre tesis y tesisistas, la idea consistió en configurar una base de datos que incluyera el mayor número posible de tesis presentadas en las instituciones de la RedMIFA, que hiciera posible la obtención del panorama general de la producción de tesis. La coordinación del grupo recayó en diferentes colegas en tanto que hubo apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); posteriormente, el proyecto de Adela culminó. En ese tiempo, el equipo acumuló información de distintas instituciones, con lo cual se creó una base de datos amplia. Tiempo después, el trabajo de esta línea lo retomó el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), que finalmente logró materializar el esfuerzo colectivo en un catálogo de tesis (Melville y Salgado, 2017). Parte de los datos que aparecen en este catálogo me sirvieron para contextualizar el presente trabajo. La demás información es producto de una labor de pesquisa realizada en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este primer acercamiento diagnóstico combiné dos estrategias: la comparación y el análisis bibliométrico, con énfasis en una labor estadística. Utilicé fuentes secundarias: los censos de población y el catálogo de tesis de antropología, principalmente. El primer ítem que se compararía es el peso demográfico en México del grupo de edad entre 0 y 19 años durante un siglo con respecto del grado de atención brindada a este asunto en las tesis elaboradas en las instituciones formadoras de antropólogos/as. Esta estrategia se empleó, asimismo, para comparar aspectos como la cantidad de tesis de los tres niveles de formación —licenciatura, maestría y doctorado— o el número de tesis por institución, lo que condujo a la identificación de las que han sobresalido en la producción en contraste con las que han brindado poco o nulo interés. Esta actividad también orientó el trabajo con las tesis de las siete especialidades que ofrece la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

En cuanto al contenido, el eje del trabajo lo constituyó el análisis bibliométrico, que considera como corpus las referencias bibliográficas, que en el caso presente son las tesis del catálogo y las bases de datos de la biblioteca de la ENAH. Los datos aparecen en números absolutos, pero, con objeto de visualizar el contraste con mayor claridad, se calcularon los porcentajes a fin de reconocer, por ejemplo, el peso de ciertas instituciones, los niveles de formación y los temas. Esta estrategia hizo posible la delineación de una mirada diagnóstica del grado de importancia establecido en las investigaciones sobre infancias en la antropología en México. Estos resultados posibilitarán pensar en una determinada política educativa y formativa en este campo de estudio.

CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

Atendiendo al señalamiento de M. Mauss (2006) acerca de una primera pregunta que debemos hacernos al iniciar una investigación etnográfica, la cual apunta, en esta investigación, a quiénes y cuántos son los sujetos de interés, elegí a los niños como categoría sociodemográfica. Este colectivo social, como cualquier otro, requiere una definición conceptual que enmarque los límites de ubicación o pertenencia social. Para este artículo utilizo operativamente la delimitación máxima de 18 años de edad para que una persona se considere niña/o, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dado que la misma categoría es objeto de discusión antropológica, y porque mantengo la idea de emplear referencias generales, utilizo el término infancias para hablar de la diversidad de estos sujetos históricos, que dificultan la aplicación de los mismos criterios de caracterización. Incluso, se revisa constantemente la pertinencia de algunas propuestas conceptuales aplicables a quienes se clasifican como niños/as. Una

labor distintiva de la antropología es apreciar la diversidad sociocultural, razón por la cual es más apropiado hablar de infancias, en plural, y no singular, para destacar las diferentes dimensiones de pertenencia social que cruzan a esta colectividad, principalmente la clase social, la etnia y el género. Dicha idea ha sido enfatizada en estudios recientes sobre infancias en América Latina (Szulc, 2008). Otra razón es que, tomando en cuenta lo establecido en los estudios sobre antropología de las infancias, se trata de una especialidad cultivada en fechas recientes, que ha cobrado presencia en las tres últimas décadas con motivo de la Convención de los Derechos de los Niños en 1989 (Colángelo, 2003).

Después de las notas anteriores, inicio propiamente la exposición ofreciendo un panorama sociodemográfico general de la población infantil. Utilizo los datos censales nacionales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de más de un siglo, de 1900 a 2010, por década según los momentos en que se aplica el censo. En el cuadro 1 presento la tendencia demográfica y proporcional de los grupos de edad entre 0 y 19 años.

Cuadro 1. Proporción de la población de 0 a 19 años de 1910 a 2010

AÑO	PT	0-19	%
1900	13 607 259	7 153 928	52.6
1910	15 160 369	7 945 169	52.4
1921	14 334 780	7 055 810	49.2
1930	16 552 722	8 218 523	49.6
1940	19 653 552	9 826 107	49.9
1950	25 791 017	13 386 659	51.9
1960	34 923 129	18 987 372	54.3
1970	48 225 238	27 341 071	56.6
1980	66 846 833	36 382 713	54.4
1990	81 249 645	40 810 907	50.2
2000	97 483 412	42 579 108	43.6
2010	112 336 538	43 648 464	38.8

Fuente: INEGI, censos de población de 1900 a 2010.

Podemos observar que las proporciones estadísticas han disminuido paulatinamente a lo largo del siglo. Los niños pasaron de contabilizar 52.6 por ciento a 38.8 por ciento; hubo una baja de 13.8 puntos porcentuales. Es decir, de representar las infancias más de la mitad de la población general mexicana a principios del siglo XX, para la primera década del nuevo milenio solo corresponden a una tercera parte del total de habitantes del país. Tal disminución también se registra en el crecimiento desigual entre la primera y la última década censada: mientras que la población total se elevó en 825 por ciento, el grupo de 0 a 19 años lo hizo en 610 por ciento.

Hay que advertir que los cambios demográficos ocurrieron en periodos diferentes. En el caso de la población nacional, tuvo lugar un aumento importante de 1960 a la década de 1970, con alrededor de 14 millones de habitantes, y todavía fue más elevado en el paso hacia los años 80, con 18 millones en una sola década. En cambio, la población infantil no aumentó con la misma intensidad, pues exhibe el mismo grado tanto de 1960 a 1970 como de esta década a la siguiente, con nueve millones en cada una; es decir, ya había ocurrido una baja en la intensidad poblacional. Disminuyó la velocidad, remarcada con el nuevo milenio: del año 2000 al 2010 solo aparecen cinco millones más (en comparación con los 18 de tres decenios anteriores) en la población general. Este ritmo menor es notorio previamente con los/as niños/as, ya que solo se sumaron cuatro millones en 1990, cinco menos que en la década de 1980. En relación con la variable de sexo, mantuvo prácticamente la proporción en 50 por ciento, con unas décimas porcentuales de diferencia.

Observemos el comportamiento demográfico por subgrupos. Las cohortes de 0 a 4 y de 5 a 9 años han ido disminuyendo; en tanto, la trayectoria de las de 10 a 14 y de 15 a 19 van en aumento. Son enfáticos en su tendencia los casos extremos, principalmente el subgrupo de 0 a 4 años, cuya disminución es de 8.9 puntos porcentuales en sus cantidades proporcionales (de 33.1 por ciento pasó a 24.2 por ciento). El subgrupo más regular es el de 5 a 9, cuyas proporciones indican 26.9 por ciento en 1910 y 25.2 por ciento un siglo después. La pirámide por edades tiende a invertirse.

Cuadro 2. Proporción de la población de 0 a 19 años por grupo de edad de 1910 a 2010

AÑO	0-4	%	5-9	%	10-14	%	15-19	%
1900	712 201	9.8	3 532 514	49.5	2 909 213	40.7		
1910	2 633 168	33.1	2 147 633	26.9	1 594 729	19.8	1 569 639	20.2
1921	1 873 900	26.5	1 839 140	26.0	1 792 463	25.3	1 550 307	21.9
1930	2 510 521	30.6	2 337 472	28.4	1 686 064	20.5	1 684 466	20.5
1940	2 598 553	26.4	2 828 520	28.7	2 402 733	24.3	1 996 301	20.6
1950	3 969 991	29.6	3 674 593	27.4	3 109 884	23.2	2 632 191	19.8
1960	5 776 747	30.3	5 317 044	27.9	4 358 316	22.8	3 535 265	19.0
1970	8 167 510	29.7	7 722 996	28.1	6 396 174	23.3	5 054 391	18.4
1980	9 347 868	25.5	10 283 955	28.2	9 094 351	26.9	7 656 539	19.4
1990	10 195 178	25.9	10 562 234	25.8	10 389 092	25.4	9 664 403	22.9
1995	10 724 100	25.2	10 867 563	25.6	10 670 048	25.1	10 142 071	24.1
2000	10 635 157	24.9	11 215 323	26.3	10 736 493	25.1	9 992 135	23.7
2010	10 575 974	24.2	11 055 233	25.2	10 967 373	25.0	11 049 884	25.6

Fuente: INEGI, censos de población de 1900 a 2010.

Sin embargo, a pesar de esta disminución proporcional y del ritmo de crecimiento, la población infantil sigue representando una cantidad importante de individuos en tanto sujeto de investigación socioantropológica.

Mostraré a continuación el comportamiento estadístico en lo tocante a la cantidad de estudios antropológicos contenidos en las tesis generadas en diferentes instituciones formadoras de antropólogos/as.

TESIS DE ANTROPOLOGÍA EN MÉXICO

Una expresión de la autocrítica constante en la antropología es la experiencia que tuvo lugar en México en la primera década del siglo XXI. Interesaba revisar antropológicamente la labor de las instituciones formadoras de antropólogos, contexto del presente ejercicio analítico, con el propósito de vislumbrar un posible perfil de la antropología de la infancia en México a partir del conjunto nacional de tesis presentadas.

Para alcanzar el objetivo trazado se aplicó un análisis bibliométrico de las tesis. El corpus del trabajo se formó con los datos catalográficos del conjunto de tesis incluidas en el catálogo mencionado (Melville y Salgado, 2017) y con la información que tiene la biblioteca de la ENAH sobre las tesis de las siete carreras que esta institución ofrece. Las referencias básicas son el título del trabajo, el año de elaboración de este, el nivel de formación (licenciatura, maestría y doctorado) y la institución de educación superior (IES). A fin de hacer clara la exposición de los resultados, decidí mostrar los datos por quinquenios, criterio frecuente de subdivisión en diversos estudios, como el mismo censo de población.

Dos pautas guiaron la elección de las investigaciones referidas a niños, niñas y adolescentes. La primera de ellas consistió en el reconocimiento textual del uso de cualquiera de esos términos o de alguno similar o coloquial, por ejemplo, bebé, criatura, menor de edad, etcétera. La otra, la mención en el título de la categoría de alumno o estudiante de educación básica y media superior: primaria, secundaria y bachillerato. Para determinar los temas, el procedimiento fue semejante; en el propio título se indica el ítem: pobreza, identidad, educación, etcétera.

En cuanto a la información acerca de las tesis de las siete carreras que se imparten en la ENAH, únicamente consideré los datos generales para el cálculo de las temporalidades, y los nombres de los autores para distinguir el sexo de cada tesista, con el fin de reconocer la proporción de mujeres y hombres interesados en investigar sobre niños/as y adolescentes.

El catálogo incluye un total de 7 366 tesis elaboradas en los tres niveles educativos referidos de 19 instituciones formadoras de antropólogos/as. De estas, 131 tesis eligieron los/as niños/as como sujeto de estudio, que representan 1.8 por ciento del total (véase el cuadro 3). En el caso de los adolescentes, existen 261 (3.5 por ciento del total), como se aprecia en el cuadro 4. Para el desglose de los quinquenios tomé como referencia la fecha de la primera tesis (1969) hasta la última reportada en el momento del estudio (2016).

Cuadro 3. Tesis de niños por nivel y quinquenio (1969-2016)

Qn	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
1969-1973	—	—	—	0
1974-1978	—	—	—	0
1979-1983	1	1	—	2
1984-1988	2	2	—	4
1989-1993	7	1	—	8
1994-1998	4	2	—	6
1999-2003	8	4	3	15
2004-2008	21	8	2	31
2009-2013	21	9	5	35
2014-2016	20	6	4	30
Total	84	33	14	131

Qn: quinquenio

Fuente: Catálogo mexicano de tesis de antropología social (Melville y Salgado, 2017).

Fue a partir del quinquenio 2004-2008 cuando creció el interés por investigar a los niños/as en contraste con los quinquenios anteriores, con énfasis en el nivel de licenciatura, con 84 tesis, que representan 64 por ciento del total, sobre 25 por ciento de la maestría y 11 por ciento del doctorado. Estas proporciones son razonables considerando que el número de estudiantes es mucho mayor en licenciatura que en posgrado. Por otro lado, llama la atención que justo ocurre una mayor atención hacia los/as niños/as como sujeto de estudio, cuya proporción demográfica había iniciado su descenso desde 1990.

Cuadro 4. Tesis de adolescentes por nivel y quinquenio (1969-2016)

Qn	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
1969-1973	—	2	—	2
1974-1978	—	—	—	—
1979-1983	—	—	—	—
1984-1988	4	—	—	4
1989-1993	4	—	—	4
1994-1998	4	2	—	6
1999-2003	22	11	2	35
2004-2008	38	14	9	61
2009-2013	46	33	9	88
2014-2016	22	29	10	61
Total	140	91	30	261

Qn: quinquenio

Fuente: Catálogo mexicano de tesis de antropología social (Melville y Salgado, 2017).

Respecto a los/as adolescentes, es notoria la atención prestada un quinquenio previo (1999-2003). En el decenio posterior (2009-2013), en el nivel de licenciatura sobresale esa mirada, con 88 tesis sustentadas, para mostrar un descenso significativo (de 46 tesis pasan a 22 en el último quinquenio). A diferencia de la proporción de tesis sobre los/as niños/as, el nivel de maestría concentra 35 por ciento del total de las que versan sobre adolescentes; aunque siguen siendo mayoría en la licenciatura, con 54 por ciento; resta 11 por ciento para el doctorado (al igual que las tesis de los/as niños/as).

Veamos ahora lo relativo a los temas recurrentes en los estudios de niños/as, 10 en total. Los más frecuentes son educación (con 27 tesis), identidad (con 19), trabajo infantil (con 18) y vida cotidiana (con 18). En el quinquenio 2004-2008 fue cuando más se atendieron los temas de educación y vida cotidiana (con

ocho tesis cada uno). Sin embargo, es necesario revisar con detenimiento las tesis referidas a la educación, porque posiblemente los/as niños/as no sean percibidos como tales, sino como estudiantes de educación básica.

Cuadro 5. Tesis de niños/as por tema

N	TEMA	C
1	Educación	27
2	Espacios	7
3	Identidad	19
4	Niños en situación de calle	3
5	Niños y vida cotidiana	18
6	Religión	9
7	Salud	13
8	Sexualidad	7
9	Trabajo infantil	18
10	Violencia/maltrato infantil	10
Total		131

N: número; C: cantidad.

Fuente: Catálogo mexicano de tesis de antropología social (Melville y Salgado, 2017).

En lo referente a los adolescentes, destaca que haya una cantidad mayor de temas (19), casi el doble que el número referido a los/as niños/as. Esta diferencia también se observa en las cifras por tema. Sobresale la identidad, con 58 tesis; le sigue la educación, con 30 tesis; prácticas sociales, con 24, y sexualidad/noviazgo, con 22 tesis. El periodo en que se escribió una mayor cantidad de tesis sobre identidad es 2004-2008, con 25 tesis; mientras que en 2009-2013 hubo 16, mismo quinquenio en el que fue más elevado el número de tesis acerca de adolescentes, con 88 títulos.

Cuadro 6. Tesis de adolescentes por tema

N	TEMA	C
1	Bandas juveniles	5
2	Cuerpo	3
3	Deportes	3
4	Educación	30
5	Entorno social	19
6	Espacios sociales	12
7	Hombres	2
8	Identidad	58
9	Migración	10
10	Mujeres	17
11	Música	10
12	Política	8
13	Prácticas sociales	24
14	Redes sociales	4
15	Relaciones laborales	4
16	Religión	15
17	Salud	7
18	Sexualidad/noviazgo	22
19	Uso y venta de drogas	8
Total		261

N: número; C: cantidad.

Fuente: Catálogo mexicano de tesis de antropología social
(Melville y Salgado, 2017).

Cabe señalar que investigar sobre las propias instituciones parecería relativamente fácil; sin embargo, no es así. Las fuentes de información están dispersas y las dinámicas burocráticas no posibilitan un avance más rápido y claro. Por estas razones, reitero que el presente ejercicio analítico establece un primer acercamiento, ya que al momento de concentrarme en la ENAH existían variaciones entre la información del catálogo y las nuevas bases de datos de mi institución. No obstante, es un primer esbozo que permite apuntar algunas tendencias generales.

TEMAS EDUCATIVOS EN LAS TESIS

Para reconocer la perspectiva antropológica en los temas educativos —no solo atender a los/as niños/as y adolescentes como sujetos de estudio—, revisé los títulos de las tesis, labor en la que advertí que efectivamente existen cuestiones de carácter más social y cultural, aunque persistan los espacios escolares.

En el caso de los/as niños/as, la mayoría de las tesis acotan situaciones educativas en los espacios escolares, principalmente en el nivel de educación primaria (aunque incluyen albergues, internados y escuelas interculturales) y, en segundo lugar, preescolar. Son escasos otros ámbitos como el familiar o la ludoteca, lugares donde permean los temas de estudio elegidos; no obstante, muestran otras preocupaciones o planteamientos del objeto de estudio. En los trabajos de titulación de las carreras con un perfil más pedagógico o didáctico, la investigación educativa se centra en encontrar los elementos para la formulación de una intervención educativa para afrontar la problemática escolar diagnosticada. En cambio, desde la perspectiva antropológica interesa más identificar las condiciones o las conexiones socioculturales con los eventos escolares.

Un primer bloque temático apunta a cuestiones como el desempeño y el rendimiento escolar, la lectoescritura, la enseñanza de las matemáticas y de la historia y la reprobación; también incluye lo relativo a la labor docente o al discurso educativo institucional. Estos asuntos son claramente escolares, pero están pautados por otros aspectos como la cultura familiar o comunitaria. Destaca el interés por la percepción de los niños sobre esos rubros, así como de las relaciones sociales que se entablan en la institución escolar. A lo cual se suman los asuntos vinculados a las escuelas multigrado.

Otro conjunto temático versa acerca de la educación indígena o intercultural, con atención en las situaciones del bilingüismo, el uso de la lengua indígena o el español. En este conjunto se insiste de nuevo en un acercamiento a la mirada de los/as niños/as sobre la diversidad cultural, la otredad, transitando hacia los imaginarios y las representaciones infantiles; incluso se habla de su cosmovisión. Conviene recordar que un interés nodal en la antropología es la aproximación a la mirada y la voz del sujeto de estudio, a su lógica cultural.

Un ítem que preocupa se refiere a la condición física infantil, a la desnutrición y la obesidad, a las prácticas alimentarias, que abarcan el consumo de “comida chatarra”. Asimismo, las consecuencias escolares de la violencia familiar en las infancias. También está presente la condición social de los/as niños/as; destacan los casos de los migrantes menores y de los niños con necesidades educativas especiales. Llama la atención el uso con cierta frecuencia del concepto de socialización y, en menor medida, el de crianza, sin mención alguna de la enculturación o la endoculturación, términos más propios de la antropología.

Respecto a los adolescentes, ocurre una situación similar en cuanto a los espacios, principalmente los escolares; destaca el nivel bachillerato, le sigue el de secundaria y, muy cerca, los universitarios. De manera similar al caso de los/as niños/as, otros lugares son escasos: centros de justicia, clubes o los ámbitos comunitarios. Persiste la preocupación por asuntos escolares: el rendimiento escolar, la reprobación, la inasistencia y las relaciones escolares. Pero aparecen otros rubros como la elección de carrera, las percepciones del cambio del plan de estudios o las expectativas de la educación que reciben. Al igual que con los niños, encontré que, si bien son cuestiones institucionales, la mirada está más enfocada en las condiciones o los vínculos con lo sociocultural. En el caso de los adolescentes, esta situación es más notoria, sobre todo en lo tocante a la manera en que perciben estos eventos, su liga con otros aspectos y con ellos mismos principalmente.

Esta perspectiva es claramente comprensible, pues las preocupaciones analíticas más destacadas apuntan hacia la identidad de los sujetos, como jóvenes, de género o por su grado escolar. Una variante son los estereotipos puestos en juego en las relaciones sociales tanto entre ellos como con el cuerpo directivo y docente; identificaciones ligadas a ciertas prácticas, gustos musicales, estilos del

arreglo personal, consumo de drogas, así como la pertenencia a un nivel, grupo o generación escolar. Esta imagen de sí mismos permea en sus proyectos, expectativas y percepciones de vida, los cuales influirán en la elección de una carrera.

Están presentes intereses analíticos en torno a la cultura escolar y a las prácticas culturales, las experiencias interculturales, el uso de las lenguas indígenas. Pero también figuran los tópicos de valores y moral, lo relativo al embarazo, el noviazgo y las experiencias eróticas; de manera complementaria, la influencia de la cultura, la violencia familiar y en el noviazgo, y, en menor grado, la alimentación.

Con este panorama general y diverso de los temas ligados a lo educativo en niños/as y adolescentes, considero que en efecto existe una perspectiva científica distinta, propia de la antropología, que cumple la función de ofrecer otro tipo de conocimiento, que será complementario al brindado por la pedagogía y la psicología. Pese a que están muy presentes los espacios escolares, es distinta la mirada analítica de lo que ocurre en ellos. Son dos los planos a tomar en cuenta: uno específicamente escolar y otro sociocultural. El segundo aparece como evidente desde la óptica antropológica, pero el primero también está ligado a lo exclusivo de la escuela, aspectos y condiciones socioculturales que influyen en las acciones y los resultados escolares, con lo cual se amplía la mirada sobre el fenómeno educativo.

Tal horizonte anuncia un cambio de enfoque y concepción. En lugar de percibir a alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior, el enfoque antropológico hace posible concebirlos como niños, niñas y adolescentes que estudian. Pareciera que solo es un juego de palabras o un cambio de lugar de los términos (de estudiantes infantiles a niños que estudian), pero el sentido es más profundo, pues hay

un tránsito de la consideración del sujeto a partir de privilegiar una actividad (la escolar, la de estudiante) a la comprensión de este como un actor social que realiza diversas y múltiples actividades, entre las cuales una de ellas es estudiar.

Por los temas anunciados o identificados en las tesis, es posible apreciar al sujeto infantil como un actor sociocultural. Pasa de ser sujeto de las instituciones escolares a ser un actor que interactúa y se percibe como agente social. En este sentido, es factible hablar de la presencia de una perspectiva analítica diferente, antropológica. Sin embargo, hace falta revisar el contenido de las tesis para confirmar que muestran el perfil de una antropología de la infancia en México, y no que solo representan un conjunto de estudios antropológicos sobre la infancia en este país; que ofrecen conceptos antropológicos sobre el propio sujeto: infancia, niñez, niño/a, adolescente, etcétera; estrategias metodológicas provenientes de la antropología, rescatando y destacando el nivel antropológico de la etnografía educativa, y, en particular en lo educativo, si incluyen o no un concepto antropológico de educación, para diferenciarse de los ofrecidos por pedagogos y psicólogos, que invite a ocuparse analíticamente de otros espacios educativos, y no únicamente de los escolares, como ha venido ocurriendo hasta el momento.

A MANERA DE CIERRE

Son varias las cuestiones que sobresalen en lo expuesto que invitan a promover la elaboración de un mayor número de investigaciones acerca de las infancias y lo educativo desde la antropología, para complementar la oferta literaria de la pedagogía y la psicología, necesaria para los educadores profesionales y en formación.

Lo primero que pude mostrar es que la proporción demográfica de las infancias en México ha ido disminuyendo; sin embargo, en términos absolutos, continúa siendo una población numerosa (más de la tercera parte de la población total mexicana). Tal cantidad contrasta, de manera llamativa, con el número de tesis en antropología que han elegido las infancias como sujeto de estudio, ya que es muy reducido el porcentaje con respecto de la cantidad total de tesis presentadas en varias décadas.

Reconocer este panorama es un requisito inicial para evaluar la pertinencia de hablar de una antropología de la infancia en México a través de un indicador: la producción nacional de tesis. Considero que, si bien ha habido un aumento del número de estas tesis, la proporción sigue siendo raquítica en relación con la cantidad global.

Ahora, respecto a los temas, prevalece el interés investigativo por la comprensión de los fenómenos escolares. Sin embargo, la óptica antropológica está patente cumpliendo parcialmente la función de brindar una perspectiva analítica distinta a la de la pedagogía y la psicología.

El objetivo no son las situaciones escolares en sí, sino, más bien, las condiciones y las ligas con lo sociocultural ampliando el sentido de lo educativo, donde destaca el énfasis en la voz y la mirada de los sujetos de investigación (niños, niñas y adolescentes). Estas investigaciones ofrecen un cambio conceptual: de niños como sujetos institucionales es posible apreciarlos ahora como actores socioculturales; de ser vistos como alumnos infantiles han pasado a ser apreciados como niños con múltiples actividades, y que, además, estudian.

Con fundamento en la información recabada, puedo decir que hay diversos estudios antropológicos sobre las infancias, pero aún es necesario que más profesionales y estudiantes (incluidos los de antropología) se interesen por investigar acerca de los niños, niñas y adolescentes, a fin de impulsar la conformación sólida de una antropología de las infancias en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Colangelo, A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. En *Serie Encuentros y Seminarios*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Krotz, E., y De Teresa, A. P. (2006). Proyecto de investigación de la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (RedMIFA). Antropología de la antropología (AdelA). *Diagnóstico y perspectivas de la antropología en México*. Recuperado de https://redmifa.blog/wp-content/uploads/2015/09/antropologia_de_la_antropologia_diagnostico_y_perspectivas.pdf
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Melville, R., y Salgado, E. (2017). *Catálogo mexicano de tesis de antropología social*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ramos, J. L. (2017). Etnografía concéntrica y didáctica. Notas para no-antropólogos. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26(52), 76-89. Recuperado de https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/1046/pdf_20
- Ramos, J. L., y Martínez, J. (2012). Historia de la Licenciatura en Etnología de la ENAH. En E. Krotz y N. P. de Teresa (eds.). *Antropología de la antropología mexicana. Instituciones y programas de formación II*. RedMIFA, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapala, Juan Pablos Editor.
- Szulc, A. (2008). Antropología y niñez. En *Diccionario latinoamericano de bioética*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS CON Y SIN DISCAPACIDAD VISUAL DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

EVALUATION OF THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT VISUAL DISABILITY IN BASIC EDUCATION IN SAN LUIS POTOSI, MEXICO



Investigaciones

Fecha de recepción: 3 de enero de 2020.

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2020.

Dictamen 1: 24 de marzo de 2020.

Dictamen 2: 31 de marzo de 2020.

María Magdalena Martínez Aguirre¹

Manuela Jiménez Meraz²

María Selene Ordaz Rodríguez³

RESUMEN

El estudio tiene como fin evaluar las habilidades sociales de niños con discapacidad visual y determinar si existen diferencias significativas con respecto de niños sin discapacidad. Las edades oscilan entre los 7 y 15 años. El grupo objetivo estuvo constituido por 28 alumnos con discapacidad visual, y el grupo de comparación, por 26 alumnos sin discapacidad. Los instrumentos utilizados son la lista de observación de las habilidades sociales de Caballo y Verdugo (1996) y el cuestionario de evaluación de las habilidades sociales en jóvenes de Matson (auto y heteroinforme) (Matson et al., 1983). Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, los niños con discapacidad visual puntúan bajo en componentes molares y moleculares de habilidades sociales. Los resultados proporcionan una base para futuras investigaciones y para el desarrollo en esta área tan esencial para todos los seres humanos, como lo son las habilidades sociales.

Palabras clave: discapacidad, educación básica, evaluación, habilidades, niños.

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the social skills of children with visual disability in basic education in San Luis Potosí, México. It determines if there were significant differences amongst children with and without disabilities. The age range used was between 7 and 15 years. The target group consisted of 28 students with visual disabilities and, in the comparison group, 26 students without visual disabilities. The instruments used were the List of Observation of Social Skills (Caballo y Verdugo, 1993) and the Matson Social Skills Assessment Questionnaire (self and hetero-report) (Matson et al, 1983). The results indicate that there are no significant differences between both groups. However, children with disabilities score low on molar and molecular components of social skills. The results provide a basis for future research and points out the importance of developing the social skills area as essential for all human beings.

Keywords: disability, basic education, evaluation, skills, children.

¹ Universidad Tangamanga, Campus Tequis. magamartinezaguirre@gmail.com

² Universidad Tangamanga, Campus Tequis. mjimenez@utan.edu.mx

³ Universidad Tangamanga, Campus Tequis. seleneor@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad del ser humano se inicia en las etapas más tempranas de la vida; se supone que no existe un momento preciso o único en el cual se desarrollen las diferentes habilidades, pero se acepta que la primera infancia es un periodo decisivo. El niño necesita desarrollar la identidad personal, la autonomía y la seguridad, como condición básica de su competencia socioemocional; para ello, necesita de la respuesta y la comunicación inicial permanente de quienes lo rodean (Arteaga, 2013).

Muchos niños con discapacidad manifiestan carencias en los repertorios de habilidades sociales e interpersonales (Gresham, 1982; Gresham, Elliot y Black, 1987; Cutts y Sigafoos, 2002; Maurice, 2004), lo que los sitúa como grupo de riesgo de presentar problemas no solo en la infancia, sino también en la vida adulta.

Las habilidades sociales se aprenden normalmente durante las interacciones diarias a través de la observación (Michelson et al., 1983). La mayoría de los niños las desarrollan de forma natural observando a sus padres y a otras personas en el medio ambiente. Sin embargo, las investigaciones sobre la interacción social de los niños con discapacidad visual (es decir, aquellos que tienen ceguera o baja visión) han sugerido que tienen dificultades para interactuar con otras personas, en especial con sus compañeros (McGaha y Farran, 2001). Dado que la mayoría de las habilidades sociales se adquieren mediante la comunicación con señales visuales, el aprendizaje o la modificación de estas habilidades es difícil para

los niños con discapacidad visual (Farkas et al., 1981); por lo tanto, las habilidades sociales de este colectivo pueden no estar completamente desarrolladas debido a la dificultad de los niños para adquirir comportamientos sociales por medio de señas visuales, modelado o retroalimentación (Kekelis, 1992; McGaha y Farran, 2001).

El objetivo general del estudio es evaluar las habilidades sociales de niños con discapacidad visual y determinar si existen diferencias significativas con respecto de niños sin discapacidad, así como identificar en el grupo de alumnos con discapacidad visual aquellas variables que contribuyen en mayor medida a la adecuación de la participación en distintos tipos de actividades sociales, como son las interacciones individuales, en pequeño grupo y en gran grupo, habilidades verbales, habilidades no verbales, asertividad, habilidades de juego, habilidades de cooperación, reconocimiento y expresión de emociones en función de la lista de observación de habilidades sociales (Caballo y Verdugo, 1996).

Las preguntas de investigación son ¿qué diferencias significativas existen entre niños con y sin discapacidad visual en relación con sus habilidades sociales?, ¿cuáles habilidades sociales influyen en mayor medida en que el grupo con discapacidad visual participe en actividades de interacción social individuales (uno a uno), en grupos pequeños (tres-cuatro individuos) y grandes grupos (más de cuatro individuos)?

DESARROLLO

Disponer de un adecuado repertorio de habilidades sociales es fundamental en todas las etapas de la vida. Existen evidencias de las posibles consecuencias negativas de la carencia de estas. En concreto, tal carencia se ha relacionado con un variado elenco de desajustes y dificultades como baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Michelson et al., 1987).

La sociedad demanda del invidente una apreciación de las cosas y un comportamiento similar al del sujeto vidente. Por ello, esta debe asumir que en el desarrollo cognitivo de cualquier niño se tenga en cuenta la socialización, la madurez social del niño y la ayuda que de esta pueda recibir. Los invidentes pueden desarrollar iguales o parecidas habilidades sociales a las de sus pares videntes, aunque, con frecuencia, se puede apreciar un retraso en su aparición de dos o tres años respecto de estos (Delgado, Gutiérrez y Toro, 1994).

Las características del desarrollo de un niño invidente dependerán de las transacciones complejas entre las características del niño y las de los distintos contextos en que se produce su desarrollo y aprendizaje (Ochaíta y Espinosa, 2004). El ambiente familiar y el escolar son factores que pueden limitar o facilitar la producción de interacciones sociales en los niños con debilidad visual. Aquí cabe precisar que, para este trabajo, se incluyó también la institucionalización debido a que los participantes residen en internados.

DISEÑO

A fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos, se utilizó un diseño experimental de tipo ex post facto. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas por los grupos. Se realizaron, además, comparaciones dentro de los grupos entre diferentes subgrupos establecidos en función del género, residencia (interno/externo) y el tiempo que llevaban en la escuela.

Posteriormente, en el grupo de alumnos con discapacidad visual se efectuaron análisis de regresión múltiple con el fin de seleccionar las variables más determinantes y estimar el impacto de cada una de ellas en las distintas variables relacionadas con la adecuación de la participación en actividades sociales (uno a uno, en pequeño grupo, en gran grupo).

PARTICIPANTES

La muestra total se constituyó por 54 alumnos que cursaban educación primaria. Las edades oscilaron entre los 7 y 15 años; la media de edad es 10.85 años. El grupo objetivo se conformó por 28 niños con debilidad visual o ceguera que acudían a una escuela de educación especial, de los cuales 10 son niñas y 18 son niños, con edades comprendidas entre 7 y 15 años; la media de edad es 10.71 años. El tiempo que llevaban en la escuela es de uno a tres años; la media es 2.25 años. El grupo de comparación se formó por 26 alumnos sin discapacidad (10 niñas y 16 niños) que asisten a una escuela regular, de edades que oscilan entre 7 y 15 años; la media de edad es de 11.00 años. Los años que llevaban en la escuela oscila entre uno y tres; la media es 2.16 años (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Datos generales de la muestra

	MUJERES	HOMBRES	MEDIA EDAD	D. T. EDAD	MEDIA TIEMPO EN LA ESCUELA	D.T. TIEMPO EN LA ESCUELA
Con discapacidad visual	10	18	10.71	2,123	2,25	,799
Sin discapacidad	10	16	11.00	1,939	2,16	,688
Total	20	24	10.85	2,023	2,21	,743

Fuente: elaboración propia.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Se utilizaron The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY), de Matson, Rotatori y Helsel (1983), y la lista de observación de las habilidades sociales para niños ciegos y con deficiencia visual (Caballo y Verdugo, 1993). La MESSY fue diseñada para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Presenta dos formatos para cumplimentar respectivamente por los alumnos y por los profesores. Una de sus cualidades es la medición de habilidades así como de competencias apropiadas y problemas del comportamiento social. Las propiedades psicométricas han sido investigadas tanto en muestras anglosajonas como de habla hispana (Helsel y Matson, 1984; Spence y Liddle, 1990; Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002; Ipiña, Molina y Reyna, 2011). En su versión de autoinforme, consta de 62 ítems que evalúan cinco factores: habilidades sociales apropiadas (24 ítems), asertividad inapropiada (16 ítems), impulsividad (cinco ítems), sobreconfianza (seis ítems) y celos/soledad (cuatro ítems). Los alumnos deben contestar en un formato de respuesta de cuatro opciones: nunca, a veces, a menudo y siempre.

El cuestionario MESSY para profesores evalúa tres factores: habilidades sociales apropiadas (19 ítems), asertividad inapropiada/impulsividad (43 ítems) y soledad y ansiedad social (dos ítems). El formato de respuesta es también una escala de cuatro puntos.

Por su parte, La lista de observación de las habilidades sociales para niños ciegos y con deficiencia visual (LOHS) (Caballo y Verdugo, 1993) consta de 99 ítems, en los que se pregunta sobre conductas específicas de interacción social pertenecientes a los siguientes aspectos: inicia, se une y finaliza actividades uno a uno (12 ítems), inicia, se une y finaliza actividades en pequeño grupo (10 ítems), inicia, se une y finaliza actividades en gran grupo (ocho ítems), apariencia (cuatro ítems), lenguaje corporal (nueve ítems), habilidades verbales (14 ítems), habilidades de cooperación (siete ítems), habilidades de juego (11 ítems), habilidades de asertividad (cuatro ítems), habilidades de clase (13 ítems), reconocimiento y expresión de emociones (cinco ítems). Se trata de una lista exhaustiva y completa de habilidades que proporciona objetivos concretos para la intervención. Los ítems se evalúan en una escala de Likert de cinco puntos: nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre y siempre.

PROCEDIMIENTO

Para la selección de la muestra, se acudió a los dos institutos para invidentes que hay en la ciudad de San Luis Potosí. Son escuelas especiales e internados. Uno es público y acepta niños desde los 4 hasta los 12 años de edad procedentes del estado de San Luis Potosí. El privado acepta niños desde los 4 hasta los 18 años de edad procedentes de todos los estados de la República Mexicana.

El proyecto se presentó en ambos institutos y se pidió por escrito la autorización de padres y tutores para responder los cuestionarios. En los dos institutos, la aplicación del instrumento MESSY heteroinforme (profesores, padres y tutores) se envió a los padres para que lo devolvieran al día siguiente. Para los alumnos internos del instituto privado, el director, quien es su tutor, lo respondió. En ambos institutos se entrevistó individualmente a cada niño/a.

Respecto a los niños sin discapacidad, se acudió a una casa hogar para solicitar autorización por parte del director. A los niños externos se les envió el cuestionario para que lo respondieran en casa y lo enviaran al día siguiente, y en el caso de los niños internos, el cuestionario fue entregado a los tutores de estos. Se eligieron a aquellos niños que presentaban características de edad y sexo similares al alumnado con debilidad visual. A los niños se les aplicó individualmente el cuestionario o en grupos pequeños (dos-cuatro alumnos).

Todos los participantes (padres, tutores, profesoras, alumnos) colaboraron voluntariamente en la investigación. La selección de los participantes fue aleatoria.

RESULTADOS

Para realizar los análisis se utilizó el programa SPSS.15. En primer lugar, se hizo una comparación entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos (alumnos con discapacidad visual y alumnos sin discapacidad) en las variables medidas por el cuestionario de evaluación de las habilidades sociales para jóvenes de Matson en sus dos formatos (autoinforme e informe para padres). Se efectuaron, para ello, análisis de varianza.

Los resultados de la comparación indican que no existen diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las variables, excepto en la variable superconfianza ($F = 4.66$; $p < ,04$) evaluada mediante el formato de autoinforme, en la que el grupo de alumnos con discapacidad visual es el que obtiene puntuaciones inferiores (media = 1,4963; DT = ,39757) con respecto a sus iguales sin discapacidad (media = 1,7692; DT = ,51751).

Se presentan en primer lugar los estadísticos descriptivos de las distintas variables evaluadas con la LOHS (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos de las variables de la LOHS

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	D.T.
UNOAUNO	28	2,25	4,58	3,5268	,73914
PGR	28	2,00	5,00	3,4964	,81988
GG	28	1,50	5,00	3,4107	,90960
APAR	28	2,00	5,00	3,6964	1,07444
LCORP	28	2,22	4,44	3,2659	,71200
HVERB	28	1,50	4,83	3,4137	,95352
COOPER	28	2,14	5,00	3,4643	,91731
JUEGO	28	1,45	5,00	3,3442	,81588
ASERTIV	28	1,25	5,00	3,2500	1,34715
EMOCIONES	28	1,00	5,00	3,3643	,95848
CLASES	28	2,00	4,85	3,6951	,70547
N válido (según lista)	28				

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, en relación con la adecuación de la interacción, las medias más bajas se ubican en la variable adecuación de la participación en gran grupo. Respecto a las habilidades más moleculares (lenguaje corporal y habilidades verbales), la media más baja se encuentra en las habilidades verbales. Finalmente, en cuanto al grupo de variables más molares, se puede observar que, si bien todas ellas obtienen puntuaciones inferiores a dos, de una posible puntuación de cuatro, las medias más bajas se hallan en habilidades de juego, habilidades de asertividad y expresión de emociones.

Además, en el grupo de alumnos con deficiencia visual se realizaron análisis de varianza para saber si existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las distintas variables evaluadas en función del sexo, la residencia (interno/externo) y el tiempo en la escuela. Los resultados indican que no hay diferencias significativas en ninguna de las variables entre niños y niñas, excepto en la variable asertividad, evaluada mediante la LOHS ($F = 5,20$; $p < ,05$).

Los profesores consideran a las niñas más asertivas que los niños. Las niñas obtienen puntuaciones superiores (media = 3,97; DT = 1,33) a las de los chicos (media = 2,85; DT = 1,21).

En relación con el tiempo que llevan en la escuela, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en las variables adecuación de la participación uno a uno, evaluada por la LOHS (F = 3,47; p<,05), y habilidades sociales apropiadas, evaluada por la MESSY en la versión para padres (F = 3,76; p<,04). En el cuadro 3 se muestran las medias y desviaciones típicas de los grupos.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos en función del tiempo en la escuela de la LOHS y la MESSY (heteroinforme)

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNOAUNO	1	6	3,1806	,79829
	2	9	4,0093	,52942
	3	13	3,3526	,71375
	Total	28	3,5268	,73914
HABILIDAD SOCIAL APROPIADA_P	1	6	2,1083	,40917
	2	9	2,8944	,30562
	3	13	2,7500	,73456
	Total	28	2,6589	,62317

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la residencia, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en las variables habilidades de asertividad, evaluada por la LOHS (F = 9,54; p<,05), habilidades sociales apropiadas (F = 4,46, p<,04) y superconfianza (F = 4,70, p<,04), evaluadas por la MESSY, en la versión autoinforme, y en la versión para padres en misceláneos (F = 4,65, p<,04). En el cuadro 4 se resumen las medias y desviaciones típicas de los grupos.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos en función de la residencia en la LOHS y la MESSY (autoinforme y heteroinforme)

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
MISCELÁNEOS_P	1	12	1,7083	,45017
	2	16	1,3438	,43661
	Total	28	1,5000	,47140
HABILIDAD SOCIAL APROPIADA_A	1	11	3,0514	,36934
	2	16	2,6060	,62634
	Total	27	2,7874	,57318
SUPERCONF_A	1	11	1,3091	,20715
	2	16	1,6250	,44944
	Total	27	1,4963	,39757
ASERTIVIDAD	1	12	4,0417	,98184
	2	16	2,6563	1,29703
	Total	28	3,2500	1,34715

Fuente: elaboración propia.

En el grupo de alumnos sin discapacidad se obtuvieron diferencias entre niños y niñas en las variables asertividad inapropiada ($F = 15,02$; $p < ,04$), impulsividad ($F = 5,03$; $p < ,04$), superconfianza ($F = 6,11$; $p < ,04$) y miscelánea ($F = 6,12$; $p < ,04$) de la MESSY, versión autoinforme. En el cuadro 5 se mencionan las medias y las desviaciones típicas.

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos en función del sexo evaluados por la MESSY (autoinforme)

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
HABILIDAD SOCIAL				
APROPIADA	Mujer	10	2,6783	,35865
	Hombre	16	2,8967	,62239
	Total	26	2,8127	,53896
ASERTIVIDAD				
INAPROPIADA	Mujer	10	1,3250	,33437
	Hombre	16	2,0273	,50620
	Total	26	1,7572	,56162
IMPULSIVIDAD				
	Mujer	10	1,6400	,45019
	Hombre	16	2,1500	,62183
	Total	26	1,9538	,60744
SUPERCONFIANZA				
	Mujer	10	1,4800	,34254
	Hombre	16	1,9500	,53417
	Total	26	1,7692	,51751
CELOS/SOLEDAD				
	Mujer	10	1,6000	,33747
	Hombre	16	2,0313	,61830
	Total	26	1,8654	,56228
MISCELÁNEA				
	Mujer	10	1,9667	,52653
	Hombre	16	2,4583	,47119
	Total	26	2,2692	,54085

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los niños puntúan más alto que las niñas en las variables asertividad inapropiada, impulsividad y superconfianza; sin embargo, tienen puntuaciones inferiores en la variable miscelánea, en la cual las niñas puntúan más alto.

No se obtuvieron diferencias dentro del grupo de alumnos sin discapacidad entre los grupos establecidos en función del tiempo en la escuela ni en función de si son internos o externos.

Resultados del análisis de regresión múltiple jerárquica

Se efectuaron tres análisis de regresión múltiple para cada una de las variables dependientes: participación uno a uno, participación en pequeño grupo y participación en gran grupo, medidas por la LOHS. Se seleccionaron como predictores, en un primer bloque, variables como sexo, tiempo en la escuela y residencia (interno/externo). En un segundo bloque, las variables habilidades sociales apropiadas y asertividad inapropiada. En un tercer bloque, las variables moleculares (habilidades verbales y el lenguaje corporal). En un cuarto bloque, habilidades más molares (habilidades de cooperación, habilidades de juego, asertividad, expresión de emociones y habilidades de clase).

Análisis de regresión múltiple jerárquica para la variable dependiente interacciones individuales

En los cuadros 6 y 7 se presentan los coeficientes y el resumen del modelo de regresión.

Cuadro 6. Coeficiente de regresión y estadísticos de colinealidad

Modelo		COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	SIG.	ESTAD. DE COLINEAL.	
		B	Error típico	Beta			Toleranc.	FIV
1	Constante	,102	1,399		,073	,942	-2,779	2,984
	TIEMUNOAUNO	,969	,397	,438	2,439	,022	,151	1,788
2	Constante	-,442	,958		-,462	,648	-2,420	1,535
	TIEMUNOAUNO	,615	,278	,278	2,209	,037	,040	1,190
	EMUNOAUNO							
	HABILIDADES VERBALES	,524	,096	,688	5,465	,000	,326	,721
3	Constante	,078	,826		,094	,926	-1,630	1,786
	TIEMUNOAUNO	,256	,260	,116	,984	,335	-,282	,794
	HABILIDADES VERBALES	,401	,089	,527	4,494	,000	,217	,586
	COOPERACIÓN	,333	,102	,422	3,253	,004	,121	,545

a. Variable dependiente: UNOAUNO.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 7. Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍPICO ESTIMACIÓN	ESTADÍSTICO DE CAMBIO	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	G1	G2	Sig. del cambio en F	DURBAN-WATSON
1	,438(a)	,192	,160	,67755	,192	5,950	1	25	,022		
2	,800(b)	,640	,610	,46158	,448	29,869	1	24	,000		
3	,868(c)	,754	,721	,39019	,113	10,584	1	23	,004	1,349	

a. Variables predictivas: (constante) TIEMUNO.

b. Variables predictivas: (constante) TIEMUNO, HVERB.

c. Variables predictivas: (constante) TIEMUNO, HVERB, COOPER.

d. Variable dependiente: UNOAUNO.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el cuadro 6, cuando se introduce el primer bloque de variables, la única que entra en la ecuación es el tiempo en la escuela, lo que contribuye de forma significativa a la predicción de la variable dependiente. El porcentaje de la varianza explicada por esta variable (R²), sin embargo, es muy pequeño, tan solo de 16 por ciento. Al introducir el segundo bloque, no entran en la ecuación ninguna de las variables ponderadas mediante la MESSY en ninguno de sus formatos. Finalmente, cuando se introduce el tercer bloque, en un primer paso entra en la ecuación la variable habilidades verbales, evaluada mediante la LOHS. Ambas variables explican el 61 por ciento de la varianza de la adecuación de la participación en actividades individuales. En un segundo paso entra en la ecuación la variable habilidades de cooperación y deja de ser significativa la variable tiempo en la escuela. Este modelo explica 72 por ciento de la varianza de la variable dependiente. Como se puede constatar en los cuadros, no se producen problemas de colinealidad.

Análisis de regresión múltiple jerárquica para la variable dependiente interacciones en pequeño grupo

En los cuadros 8 y 9 se presentan los coeficientes y el resumen del modelo de regresión.

Cuadro 8. Coeficiente de regresión y estadísticos de colinealidad

Modelo		COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	SIG.	ESTAD. DE COLINEAL.	
		B	Error típico	Beta		Toleranc.	FIV	
1	Constante	-,320	1,617		-,198	,845	-3,651	3,012
	TIEMPO ESCUELA PGR	1,097	,463	,429	2,371	,026	,144	2,050
2	Constante	-,828	1,233		-,671	,509	-3,373	1,718
	TIEMPO ESCUELA PGR	,719	,362	,281	1,989	,058	-,027	1,466
	HABILIDADES VERBALES	,534	,121	,622	4,401	,000	,284	,785
3	Constante	-,081	1,028		-,079	,938	-2,207	2,044
	TIEMPO ESCUELA PGR	,216	,326	,084	,661	,515	-,459	,891
	HABILIDADES VERBALES	,369	,109	,430	3,384	,003	,144	,595
	COOPERACIÓN	,453	,125	,507	3,611	,001	,193	,712

a. Variable dependiente: PGR.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 9. Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍPICO ESTIMACIÓN	ESTADÍSTICO DE CAMBIO	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Gl1	Gl2	Sig. del cambio en F	DURBAN-WATSON
1	,429(a)	,184	,151	,76964	,184	5,624	1	25	,026		
2	,740(b)	,548	,511	,58435	,365	19,368	1	24	,000		
3	,844(c)	,712	,674	,47687	,163	13,039	1	23	,001	1,925	

a. Variables predictivas: (constante) TIEMPG.

b. Variables predictivas: (constante) TIEMPG, HVERB.

c. Variables predictivas: (constante) TIEMPG, HVERB, COOPER.

d. Variable dependiente: PGR.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro 8, cuando se introduce el primer bloque de variables, de nuevo la única que entra en la ecuación es el tiempo en la escuela, lo que contribuye de forma significativa a la predicción de la variable dependiente. La proporción de la varianza explicada por esta variable es de 15 por ciento. Al introducir el segundo bloque, tampoco entran en la ecuación ninguna de las variables evaluadas mediante la MESSY, en ninguno de sus formatos. Finalmente, cuando se introduce el tercer bloque, en un primer paso entra en la ecuación la variable habilidades verbales, evaluada mediante la LOHS. Ambas variables explican el 51 por ciento de la varianza de la adecuación de la participación en actividades individuales. En un segundo paso entra en la ecuación la variable habilidades de cooperación y deja de ser significativa la variable tiempo en la escuela. Este modelo explica 67 por ciento de la varianza de la variable dependiente. Como se observa en los cuadros, no se producen problemas de colinealidad.

Análisis de regresión múltiple jerárquica para la variable dependiente interacciones en gran grupo

En los cuadros 10 y 11 se muestran los coeficientes y el resumen del modelo de regresión.

Cuadro 10. Coeficiente de regresión y estadísticos de colinealidad

Modelo		COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	SIG.	ESTAD. DE COLINEAL.	
		B	Error típico	Beta		Toleranc.	FIV	
1	Constante	-,195	1,534		-,127	,900	-3,355	2,965
	TIEMPO ESCUELA GG	1,062	,450	,427	2,362	,026	,136	1,988
2	Constante	-1,865	1,025		-1,820	,081	-3,980	,249
	TIEMPO ESCUELA	,667	,296	,268	2,249	,034	,055	1,278
	LENGUAJE CORPORAL	,920	,152	,720	6,038	,000	,606	1,235
3	Constante	-1,808	,915		-1,976	,060	-3,701	,085
	TIEMPO ESCUELA GG	,585	,266	,235	2,194	,039	,033	1,136
	LENGUAJE CORPORAL	,621	,176	,486	3,519	,002	,256	,986
	HABILIDADES VERBALES	,352	,132	,369	2,666	,014	,079	,625
4	Constante	-1,439	,811		-1,775	,090	-3,120	,242
	TIEMPO ESCUELA GG	,334	,249	,134	1,342	,193	-,182	,851
	LENGUAJE CORPORAL	,482	,162	,377	2,980	,007	,147	,818
	HABILIDADES VERBALES	,293	,117	,308	2,505	,020	,051	,536
	COOPERACIÓN	,327	,115	,329	2,843	,009	,088	,565

a. Variable dependiente: GG. Fuente: elaboración propia.

Cuadro 11. Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍPICO ESTIMACIÓN	ESTADÍSTICO DE CAMBIO	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	G1	G2	Sig. del cambio en F	DURBAN-WATSON
1	,427(a)	,182	,150	,85458	,182	5,578	1	25	,026		
2	,822(b)	,675	,648	,54953	,493	36,460	1	24	,000		
3	,867(c)	,752	,720	,49065	,077	7,105	1	23	,014		
4	,905(d)	,819	,786	,42902	,067	8,083	1	22	,009	2,034	

a. Variables predictivas: (constante) TIEMGG.

b. Variables predictivas: (constante) TIEMGG, LCORP.

c. Variables predictivas: (constante) TIEMGG, LCORP, HVERB.

d. Variables predictivas: (constante) TIEMGG, LCORP, HVERB, COOPER.

e. Variable dependiente: GG.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro 10, cuando se introduce el primer bloque de variables, de nuevo la única que entra en la ecuación es el tiempo en la escuela, lo que contribuye de forma significativa a la predicción de la variable dependiente. La proporción de la varianza explicada por esta variable es 15 por ciento. Al introducir el segundo bloque, tampoco entran en la ecuación ninguna de las variables evaluadas a través de la MESSY, en ninguno de sus formatos. Finalmente, cuando se introduce el tercer bloque, en un primer paso entra en la ecuación la variable lenguaje corporal, evaluada mediante la LOHS. Ambas variables explican 65 por ciento de la varianza de la adecuación de la participación en actividades individuales. En un segundo paso, en la ecuación entra la variable habilidades verbales. Este modelo de tres variables explica 72 por ciento de la varianza de la variable dependiente. Finalmente, en un tercer paso entra en la ecuación la variable habilidades de cooperación y deja de ser significativa la variable tiempo en la escuela. El modelo que incluye las variables lenguaje corporal, habilidades verbales y habilidades de cooperación explica 79 por ciento de la varianza de la variable adecuación de la participación en interacciones en gran grupo. Como se constata en los cuadros, no existen problemas de colinealidad.

CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo fue evaluar las habilidades sociales de los niños con discapacidad visual que acuden a una escuela especial y compararlas con las de sus iguales que acuden a una escuela regular, así como identificar en el grupo de alumnos con discapacidad visual aquellas variables que contribuyen en mayor medida a la participación en distintos tipos de actividades sociales, como son las interacciones individuales, en grupo pequeño y en gran grupo.

Los datos indican que no hay diferencias significativas entre los alumnos ciegos o con debilidad visual y sus iguales sin discapacidad. Este resultado difiere de los obtenidos por McGaha y Farran (2001) y D'Allura (2002), quienes sugieren que los niños con discapacidad visual (ceguera o baja visión) tienen dificultades para interactuar con otras personas. Si bien en la mayoría de los estudios revisados se han encontrado diferencias entre alumnos con y sin discapacidad visual, a favor de estos últimos, nuestros resultados indican que no existen tales diferencias. En este sentido, Raver (1987) destaca que no todas las personas con discapacidad visual presentan problemas de ajuste social. De igual modo, Van Hasselt, Hersen y Kazdin (1985) indican que no debe suponerse que las personas con discapacidad visual necesariamente tienen déficits en habilidades sociales. Nuestros resultados concuerdan, además, con los obtenidos por Caballo y Verdugo (2002) que prueban que no hay diferencias significativas entre los grupos en las medidas del autoinforme al comparar, en su estudio, a niños con discapacidad visual y niños sin discapacidad.

Para responder nuestra pregunta de investigación, se identifican, dentro del grupo de alumnos con discapacidad visual, aquellas variables que mejor explican la variabilidad de la adecuación en la participación en interacciones uno a uno, pequeño grupo y gran grupo. En concreto, cabe destacar la importancia de disponer de habilidades verbales y de cooperación adecuadas para sostener interacciones individuales eficaces. La presencia de discapacidad visual es un predictor significativo, especialmente en la participación individual y en pequeño grupo (Caballo y Verdugo, 2007).

En relación con las interacciones en pequeño grupo, como se ha podido comprobar en el segundo análisis de regresión realizado, las habilidades verbales y las de cooperación son, de nuevo, las más relevantes para que dichos encuentros sean adecuados. Estos resultados se respaldan por los encontrados por Caballo y Verdugo (2007). Otros autores ya han mostrado

los desafíos que tienen los niños con discapacidad visual cuando participan en actividades y juegos con sus compañeros (Rettig, 1994; Skellenger y Hill, 1994) y el importante papel que desempeña la discapacidad visual en la adquisición y refinamiento de habilidades que son relevantes para participar en conversaciones e interacciones individuales (Erwing, 1993).

En cuanto a las interacciones en gran grupo, el lenguaje corporal, las habilidades verbales y de cooperación son las que predicen de modo significativo la adecuación de los encuentros en gran grupo. Los resultados son similares a los del estudio de Caballo y Verdugo (2007), quienes infieren que las habilidades verbales y el lenguaje corporal contribuyen más a la calidad de las interacciones sociales entre los niños.

Por último, como se desprende de los datos descriptivos, los niños con discapacidad visual obtienen bajas puntuaciones en distintos componentes molares y moleculares de habilidades sociales. Estos datos son similares a los asentados en numerosas investigaciones que indican que las personas con discapacidad visual presentan limitaciones en sus repertorios de habilidades sociales, verbales y no verbales (Van Hasselt et al., 1983; Van Hasselt et al., 1985; Caballo y Verdugo, 2002).

Es preciso indicar que los resultados de este estudio se basan en una muestra muy reducida de personas con discapacidad visual. Por esta razón, aconsejamos tomarlos con precaución, ya que el reducido tamaño de la muestra limita la posibilidad de utilizar pruebas estadísticas de mayor potencia, así como la generalización de los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (1996). Lista de observación de las habilidades sociales para niños ciegos y con discapacidad visual. En M. A. Verdugo y C. Caballo. *Desarrollo de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con discapacidad visual integrados en colegios ordinarios*. Investigación financiada por la ONCE. Convocatoria 1991.
- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (2002). *Evaluación e intervención en habilidades sociales con alumnos con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (2007). Social skills assessment of children and adolescents with visual impairment: identifying relevant skills to improve quality of social relationships. *Psychological Reports*, 100(3-suppl), 1101-1106.
- Cattell, R. B. (1988). The meaning and strategic use of factor analysis. En J. R. Nesselroade y R. B. Cattell (eds.). *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 131-203). Plenum Press.
- Cutts, S., y Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 127-141. DOI: 10.1080/13668250020054440
- D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(8), 576-584.
- Delgado, A.; Gutiérrez, M., y Toro, S. (1994). Desarrollo cognitivo y discapacidad visual. En M. Bueno y S. Toro (coords.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 97-115). Ediciones Aljibe.
- Elliot, S., y Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide*. Pro-Ed.
- Erwing, E. J. (1993). *Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87(5), 138-142.
- Gresham, F. (1982). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139-176. DOI: 10.3102/00346543051001139
- Gresham, F.; Elliot, S., y Black, F. (1987). Teacher-rated social skills of mainstreamed mildly handicapped and nonhandicapped children. *School Psychology Review*, 16(1), 78-88.
- Helsel, W. J., y Matson, J. L. (1984). The assessment of depression of children: the internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy* (22), 289-298.
- Ipiña, M. J.; Molina, L., y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2468/2417>
- Kekelis, L. S. (1992). Peer interactions in childhood: the impact of visual impairment. En S. Z. Sacks, L. S. Kekelis y R. J. Gaylord Ross (eds.). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies* (pp. 13-35). AFB Press.
- Matson, J. L.; Rotatori, A. F., y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340. DOI: 10.1016/0005-7967(83)90001-3
- Maurice, J. E. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. DOI: 10.2307/1593632
- McGaha, C., y Farren, D. (2001). Interactions in an inclusive classroom: the effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(2), 80-94.

- Méndez, F. X.; Hidalgo, M. D., e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(1), 30-42. DOI: 10.1027//1015-5759.18.1.30
- Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Martínez Roca.
- Ochaita, E., y Espinosa, M. A. (2004). Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 213-238). Alianza Editorial.
- Raver, S. A. (1987). Training blind children to employ appropriate gaze direction and sitting behavior during conversation. *Education and Treatment of Children, 10*(3), 237-246.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 88*(5), 410-420.
- Sacks, S. Z., y Silberman, R. K. (2000). Social skills. En A. J. Koenig y M. C. Holbrook (eds.). *Foundations of education second edition. Volume 11: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. American Foundation for the Blind.
- Skellenger, A.C., y Hill, E.W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 88*(5), 433-445.
- Spence, S. H., y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence of children: an evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment (12)*, 317-336.
- Van Hasselt, V. B.; Hersen, M.; Kazdin, A. E.; Simon, J., y Mastantuono, A. (1983). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 77*(5), 199-203.
- Van Hasselt, V. B.; Kazdin, A. E.; Hersen, M.; Simon, J., y Mastantuono, A. K. (1985). A behavioral analytic model of assessing social skills in blind adolescents. *Behavior Research and Therapy, 23*(4), 395-405.
- Van Hasselt, V. B.; Hersen, M., y Kazdin, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually handicapped adolescents. *Behavior Research and Therapy, 23*(1), 53-63.



EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS MEDIANTE LA ENSEÑANZA DIFERENCIADA

ENGLISH LEARNING THROUGH DIFFERENTIATED TEACHING



Fecha de recepción: 8 de julio de 2019.

Fecha de aceptación: 14 de enero de 2020.

Dictamen 1: 21 de diciembre de 2019.

Dictamen 2: 8 de enero de 2020.

Ana Arán Sánchez¹
Vera Lucía Ríos Cepeda²

Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación sustentada en un paradigma crítico dialéctico del enfoque cualitativo, bajo un método de investigación acción. El objetivo de esta es la implementación de estrategias que forman parte de la metodología de la enseñanza diferenciada para el aprendizaje de la segunda lengua en el nivel de educación superior. Para ello, se efectuó un diagnóstico previo de los estilos de aprendizaje y las inteligencias predominantes entre las alumnas del primer grado de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, con el Plan de Estudios 2018, en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. El tema se sustenta en las teorías de la metodología diferenciada (Tomlinson, 2001), las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) y los diferentes estilos sensoriales para la adquisición de la información (Fleming y Colleen, 1987).

Palabras clave: enseñanza diferenciada, segunda lengua, educación superior.

ABSTRACT

This research is based on the critic dialectic paradigm under a qualitative approach, using an action research methodology. The objective is to implement teaching strategies in the English class that are part of the Differentiated Teaching Methodology by previously applying a diagnosis of the learning styles and multiple intelligences of the first grade students of the Bachelor's Degree in Elementary and Preschool education of the Ricardo Flores Magón Rural Normal School. I used the 2018 syllabus for the English course. The theories that support this intervention are: Differentiated Teaching (Tomlinson, 2001), Multiple Intelligences (Gardner, 2001) and the different sensory modalities that are used for learning information (Fleming and Colleen, 1987).

Keywords: Differentiated Teaching, second language, higher education.

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo Chihuahua, México.
ana.aran.sanchez@gmail.com

² Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo Chihuahua, México.
vera.rios@enrrfm.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La asignatura de inglés se ha incluido desde 2012 en la malla curricular de las Escuelas Normales en las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los profesores en formación. En 2018 se ampliaron los espacios curriculares de esta materia, abriendo seis del inglés como lengua adicional. Se busca dotar de herramientas al futuro docente con el fin de que se desenvuelva en las áreas de comunicación del mundo globalizado.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2018), la enseñanza de la lengua adicional se lleva a cabo en seis espacios curriculares, que se imparten en seis horas semanales de carga académica, con un crédito de 6.75. Cada uno de estos espacios está destinado a la adquisición de uno de los seis niveles de desempeño que plantea el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, basado en un total de 108 horas al semestre. Los cursos son: *Inicio de la Comunicación Básica*, *Desarrollo de Conversaciones Elementales*, *Intercambio de Información e Ideas*, *Fortalecimiento de la Confianza en la Conversación* y *Hacia Nuevas Perspectivas Globales: convertirse en comunicadores independientes*.

El curso de inglés forma parte de las asignaturas que desarrollan cinco de las competencias genéricas del perfil de egreso y siete de las competencias profesionales. Entre las competencias genéricas, la que tiene mayor relevancia en este curso es “el uso de las tecnologías de la información y comunicación, así como de otras lenguas, para comprender, explicar y ofrecer soluciones alternas a los problemas con los que se encuentra” (DGESPE, 2018, s/p). Por otro lado, de las competencias profesionales se destaca “el diseño de planes aplicando el conocimiento curricular, psicopedagógico, disciplinario, didáctico y tecnológico para promover los ambientes de aprendizaje inclusivos que respondan a todas las necesidades de los alumnos, dentro del marco de referencia de los planes y programas” (DGESPE, 2018, s/p).

En la actualidad, la adquisición del inglés como lengua extranjera forma parte de las competencias que se incentivan en los diferentes niveles educativos de nuestro país, incluso de manera obligatoria desde el tercer grado de preescolar hasta el tercer grado de secundaria, a partir de la reforma educativa implementada en 2011 por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este programa plantea que los alumnos estarán expuestos a 700 horas de inglés en su tránsito por los niveles preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011).

Aunque, como se mencionó anteriormente, la inclusión oficial del idioma en los planes y programas de las escuelas normales del país es un fenómeno reciente, su importancia en la educación superior resulta evidente. Algunos argumentos a favor son el acceso a la información, la posibilidad de interactuar y comunicarse con cualquier persona en el mundo, la inserción laboral y la movilidad académica. Por ello, el avance en la competencia comunicativa en una segunda lengua de los estudiantes normalistas representa un área de interés y desarrollo en potencia para las instituciones formadoras de docentes.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es evaluar el uso de la metodología de la enseñanza diferenciada para favorecer el desarrollo de una segunda lengua en las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, mediante el análisis de los instrumentos de diagnóstico previos, a fin de fundamentar la intervención y, más tarde, la evaluación por parte de las alumnas sobre la metodología implementada.

DESARROLLO

De acuerdo con Ander-Egg (2016), existen diferentes aspectos que explican la naturaleza del diagnóstico social. Entre ellos se encuentra la manera en que se emplean los resultados de una investigación aplicada en cuanto a la acción. De acuerdo con el propósito de cada una, se distinguen la investigación básica y la aplicada. A partir del análisis del contexto, se realiza el diagnóstico en función de las dimensiones de la práctica educativa. Fierro (1990) plantea una serie de dimensiones para analizar la práctica docente desde diferentes perspectivas: la personal, la institucional, la social y la didáctica.

Respecto a la dimensión personal, el proceso de diagnóstico de esta intervención permitió la reflexión de la práctica docente mediante el análisis de los resultados arrojados por los diferentes instrumentos. Por su parte, la dimensión institucional implicó la contextualización de la labor docente dentro de la institución, la cual regula esta acción a través de las normas que la rigen. En específico, se menciona el plan de estudios de 2018 para el curso de inglés en las licenciaturas de Educación Primaria y Educación Preescolar, el cual contiene principios como la diferenciación y la atención de la diversidad de intereses y aptitudes del alumnado.

A su vez, la dimensión social se caracteriza por las decisiones y acciones que se tomaron en esta intervención a partir de los resultados obtenidos del diagnóstico, contemplando la diversidad social y cultural de la población estudiantil.

Finalmente, tenemos la dimensión didáctica, la cual señala al maestro como guía y facilitador que orienta al alumno. En el caso de esta intervención, se refleja en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua a través de las situaciones didácticas planteadas en la clase.

Tomando lo anteriormente expuesto, la siguiente interrogante se presenta como un elemento de generación de conocimiento: ¿la metodología de la enseñanza diferenciada favorece el proceso de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua en la escuela normal con el plan de estudios 2018?

Propósitos específicos de la investigación

1. Conocer los estilos de aprendizaje de las alumnas del primer año de la escuela normal.
2. Identificar las inteligencias múltiples predominantes entre las alumnas del primer año de la escuela normal.

3. Implementar estrategias que promueven el aprendizaje de la segunda lengua mediante una metodología de enseñanza diferenciada, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples predominantes.

4. Analizar los resultados de la implementación de la metodología y la percepción de las alumnas al respecto.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Metodología de enseñanza diferenciada

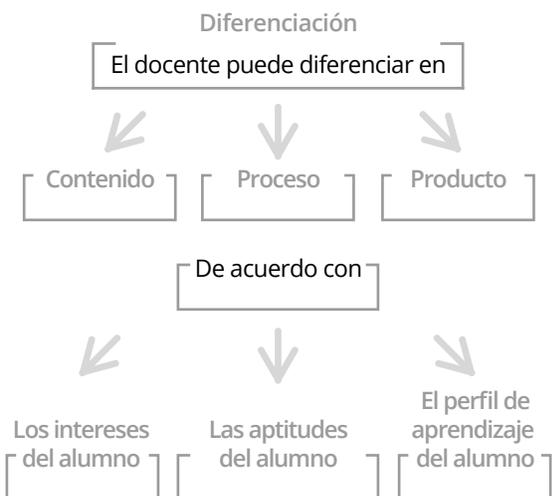
La educadora norteamericana Carol Tomlinson (2001), una de las investigadoras más reconocidas en el campo de la enseñanza diferenciada, asevera que “una clase diferenciada provee diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz” (p. 1). Para lograrlo, menciona que resulta esencial conocer las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Por ello, la metodología de la enseñanza diferenciada acepta la premisa de que el docente conoce en profundidad a sus alumnos y usa ese conocimiento para plantear en la clase la mayor variedad posible de herramientas y estrategias que cubren la diversidad del grupo, sin tener que asignar trabajos individuales a cada uno de los estudiantes y estos trabajen de forma aislada. En adición, la enseñanza diferenciada retoma diferentes aspectos de la enseñanza en las aulas multigrado, ya que parte del supuesto de trabajar con todos los alumnos de un salón de clases de manera grupal (y no individual, como en la enseñanza individualizada), porque toma en cuenta los diferentes grados de dominio que estos puedan tener sobre un tema.

En la actualidad, para que un salón de clases se considere realmente un aula diferenciada, el docente debe cumplir ciertos requisitos. Por ejemplo, ser consciente de que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, es decir, no todos siguen el mismo camino para lograr el aprendizaje esperado específico del tema, aunque todos vayan a llegar a él eventualmente.

Por estas razones, los profesores en el aula diferenciada tienen la responsabilidad de conocer a sus alumnos y deben ser capaces de proveer diferentes métodos o rutas para llegar al aprendizaje. Además, tienen que tomar en cuenta los niveles de competencia que cada alumno posee en el curso desarrollado, así como entender que algunos están por debajo del promedio, en el promedio o por encima de este. A continuación, se presenta un esquema que resume los aspectos en los cuales el docente puede diferenciar los elementos del perfil del estudiante.

Figura 1. Esquema explicativo de la diferenciación de los elementos curriculares



Fuente: elaboración propia.

Es posible que el docente haga la diferenciación en el contenido, en el desarrollo de los procesos y en la construcción del producto a través de los intereses, las aptitudes o el perfil de aprendizaje del alumno. El contenido abarca la información que el estudiante debe saber, los conceptos que tendrá que comprender y las habilidades que desarrollará en determinado tema o lección de una clase. Por otro lado, el proceso se refiere a las actividades que forman parte de la situación didáctica en la planeación elaborada por el docente; todas las necesarias para que el alumno se apropie del conocimiento. Finalmente, el producto es la manera en que el estudiante muestra lo que ha aprendido acerca de cierto tema, lo que ha generado para exponer sus aprendizajes de manera concreta.

Diferenciación en el perfil del estudiante: intereses

“Las clases diferenciadas operan sobre la premisa de que las experiencias de aprendizaje resultan más eficaces cuando son atractivas, oportunas e interesantes” (Tomlinson, 2001, p. 5). Por lo tanto, uno de los pilares de la enseñanza diferenciada es la instrucción basada en los intereses de los alumnos, la cual tiene dos objetivos. Por un lado, ayudar a que los alumnos se den cuenta de que hay un punto de encuentro entre la escuela y el deseo propio de aprender, demostrando la interconectividad entre todos los aprendizajes mediante el uso de ideas y habilidades que los alumnos poseen para puentearlas con habilidades nuevas o menos familiares para ellos. Y, por otro lado, aumentar e intensificar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Bess (1997) y Brandt (1998) (cit. en Tomlinson, 2005) expresan que dos motivantes que resultan poderosos y están relacionados entre sí son los intereses del alumno y la posibilidad de elección por parte de este. Si el alumno siente curiosidad

por cierto tema, es más probable que logre aprender el contenido del curso. De igual modo, si siente que puede elegir la manera en la que aprende, se sentirá empoderado y motivado hacia el aprendizaje. Entre las estrategias que pueden utilizarse para aprovechar los intereses de los alumnos y ligarlos con el currículo, encontramos los centros, los rompecabezas, el tablero de elección y el portafolios.

Diferenciación en el perfil del estudiante: aptitudes del alumno

La aptitud representa el grado de destreza de cada estudiante respecto a determinado conocimiento o habilidad. Cabe resaltar que los niveles de aptitudes de un alumno en cada asignatura pueden ser diferentes, incluso en cada habilidad, por lo que se recomienda evitar encasillarlo en las categorías tradicionales de alto, medio y bajo.

Diferenciación en el perfil del estudiante: las inteligencias múltiples

Estudios realizados durante las últimas décadas concluyen que el antiguo concepto de inteligencia reducido a la medición del coeficiente intelectual de cada individuo comienza a resultar obsoleto. En este contexto surge el planteamiento del psicólogo estadounidense Howard Gardner acerca de la imposibilidad de determinar el concepto de inteligencia únicamente con la medición del coeficiente intelectual, ya que no existe una sola inteligencia, sino muchas, que pueden ser potenciadas en el individuo. Establece la siguiente clasificación de inteligencias: lingüística-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, kinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Dentro de la enseñanza diferenciada existe una estrategia, propuesta por Howard Gardner (1993), llamada puntos de acceso, que contempla trabajar al mismo tiempo con varios tipos de inteligencias predominantes en los alumnos para un solo tema.

Diferenciación en el perfil del estudiante: estilos de aprendizaje

En el proceso de aprendizaje —en el contexto escolar o fuera de él—, las personas solemos elegir las actividades de acuerdo con el nivel de efectividad de estas para el logro del aprendizaje que deseamos, ya sean conceptos o habilidades. Por ejemplo, para realizar una receta de cocina, hay quienes prefieren leer libros para conocer los ingredientes y procedimientos, mientras que otros observan videos explicativos en los que alguien les guía y muestra paso a paso lo que deben hacer.

Varios son los autores que han abordado la cuestión de la mejor manera en que aprendemos y han propuesto diferentes clasificaciones de acuerdo con la etapa del proceso de aprendizaje. En lo referente a la adquisición de la información, la investigación que a continuación se expone se basa en los hallazgos de los docentes e investigadores neozelandeses Neil D. Fleming y Colleen Mills (2019),

quienes plantean el modelo VARK (visual, auditivo, leer/escribir y kinestésico, según sus siglas en inglés). Fleming y Mills elaboraron un cuestionario con el fin de que los alumnos identifiquen el propio sistema de representación preferente, así como para que los docentes conozcan este aspecto de sus estudiantes y se aseguren de utilizar en sus clases los cuatro aspectos del modelo con el objeto de lograr, idealmente, el aprendizaje en la totalidad de su grupo. En general, los resultados de la aplicación de este instrumento suelen arrojar un estilo predominante de adquisición de la información, aunque en ocasiones también dos.

Esta prueba evidencia la manera predominante de adquisición y procesamiento de la información en cada alumno, ya que para recibir la información cada quien utiliza de forma dominante el canal auditivo, o el visual, o el kinestésico, o una combinación de dos de ellos, y de manera adicional contempla el aspecto de lectura/escritura. Los alumnos que son predominantemente auditivos adquieren mejor la información cuando la escuchan. Los estudiantes visuales la asimilan mejor cuando se presenta en forma gráfica y a través de símbolos, mientras que los kinestésicos prefieren las actividades en las cuales se experimenta de modo directo y práctico utilizando todos o la mayoría de los sentidos. Finalmente, quienes obtienen un resultado predominante en el apartado de lectura/escritura muestran una preferencia por recibir la información por medio del lenguaje escrito, ya sea leyéndolo o escribiéndolo.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se utiliza un paradigma sociocrítico o crítico-dialéctico, porque se pretende implementar el diseño de una ciencia social que no solo es empírica e interpretativa. Por ello, tiene como objetivo la promoción de las transformaciones sociales con el fin de ofrecer respuestas a los problemas de determinadas realidades, siempre con la participación de los involucrados. De igual manera, se usa un enfoque cualitativo, que implica un proceso que

guía y determina las investigaciones interpretativas, ya que se especializa en las descripciones de los participantes, del espacio y de las acciones. Asimismo, posibilita el análisis teórico de cada dato para que el investigador pueda emitir posturas objetivas basadas en los resultados (Guzmán y Alvarado, 2009).

Este estudio se adhiere a la Investigación Acción Participante (IAP), la cual consiste en explorar cualquier práctica tal como ocurre en el ámbito natural de esta con objeto de identificar una situación problemática o susceptible de ser mejorada (Suárez, 2002). De esta forma, el diseño que opera bajo este método desarrolla un proyecto de intervención en el que los involucrados participan de manera activa en cada una de las estrategias, a fin de transformar el propio desarrollo formativo al ser autogestores de los procesos de aprendizaje propios.

En este sentido, se involucró a las alumnas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera al darles a conocer los diagnósticos de sus estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples predominantes detectados a partir de la implementación de tests, con el objetivo de que aportaran a sus procesos de metacognición. A su vez, se buscó conocer posteriormente la percepción de las alumnas acerca de la didáctica de las clases mediante diferentes instrumentos, con el fin de ayudar al cambio y la mejora de la práctica de la docente.

En adición, la información recabada a través de la intervención en la etapa del diagnóstico se utilizó para el diseño y la formulación de las situaciones didácticas que se implementarían en el salón de clases. De este modo se cumplió con el objetivo de este diseño metodológico establecido por Hernández (2014, p. 706): "su propósito fundamental se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales".

Para llevar a cabo la intervención se aplicaron tres instrumentos: una escala tipo Likert (véase el anexo), el test para detectar las modalidades sensoriales de

aprendizaje VARK y el test de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. La escala tipo Likert se elaboró a partir de la fundamentación teórica de la metodología de la enseñanza diferenciada, convirtiendo los postulados en afirmaciones a fin de que las alumnas identificaran cuán de acuerdo estaban en que se habían implementado en la clase. Los test VARK y de Gardner se extrajeron directamente de los autores.

Respecto a las técnicas, se preparó un guion para llevar a cabo una entrevista semiestructurada a una muestra representativa de las alumnas de cada grupo. Los temas que este instrumento abarcó son: la pertinencia de las estrategias utilizadas, el diagnóstico, las ventajas y desventajas de la metodología y la oportunidad de elección. En el cuadro 1 se sintetizan las técnicas e instrumentos utilizados.

Cuadro 1. Técnicas e instrumentos

INSTRUMENTOS	TÉCNICAS
Escala tipo Likert	Entrevista semiestructurada
Instrumento modalidades sensoriales de aprendizaje VARK y tipos de inteligencias	Análisis de datos

Fuente: elaboración propia.

Para efectuar la diferenciación en el salón de clases, y con el fin de que todos los estudiantes aprendan, Tomlinson (2005) recomienda seleccionar un máximo de dos aspectos del perfil del estudiante, para abordarlos en realidad en la planeación didáctica y contemplarlos de la manera más completa posible. Inspirado en ello, se presenta el cronograma de las actividades de la intervención, basadas en las estrategias que plantea la autora y que se desarrollaron durante el semestre.

Cuadro 2. Cronograma de actividades

FECHA	ESTRATEGIA	EVALUACIÓN	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
10 de septiembre	Tablero de elección	Evidencia impresa del tablero de elección completado por las alumnas.	Diferenciación en proceso.
Semana del 17 al 21 de septiembre	Portafolios	Rúbrica de autoevaluación y heteroevaluación.	Estrategia que fomenta la diferenciación.
25 de septiembre de 2018	Mesas de trabajo	Presentación oral de las alumnas. Evidencia en físico de la casa que crearon.	Diferenciación de acuerdo con el perfil de aprendizaje de las alumnas, estilos de aprendizaje.
Semana del 1 al 5 de octubre	Centros de interés	Evidencia impresa del trabajo realizado en el laboratorio de cómputo con las canciones elegidas por las alumnas.	Diferenciación de acuerdo con el interés de las alumnas. Diferenciación de acuerdo con el nivel de aptitud de las alumnas.
31 de octubre de 2018	Puntos de acceso	Presentación de la obra teatral sobre Halloween. Preguntas escritas de comprensión lectora sobre la historia de la celebración.	Diferenciación en el perfil de las alumnas, inteligencias múltiples.
Semana del 5 al 9 de noviembre de 2018	Centros de interés	Preguntas escritas de comprensión lectora sobre los diferentes textos a trabajar.	Diferenciación de acuerdo con el interés de las alumnas.
Semana del 12 al 16 de noviembre de 2018	Centros de interés	Evidencia impresa del trabajo realizado en el laboratorio de cómputo con las canciones elegidas por ellas.	Diferenciación de acuerdo con el interés de las alumnas.
Semana del 12 al 16 de noviembre de 2018	Portafolio	Rúbrica de autoevaluación y heteroevaluación.	Estrategia que fomenta la diferenciación.
Semana del 19 al 23 de noviembre de 2018	Mesas de trabajo	Evidencia de las manualidades sobre los ecosistemas. Autoevaluación con hoja de respuestas y heteroevaluación.	Estrategias que promueven la diferenciación en el aula. Diferenciación en el perfil de aprendizaje, estilos de aprendizaje.
Semana del 19 al 23 de noviembre de 2018	Tablero de elección	Evidencia impresa del tablero de elección completado por las alumnas.	Diferenciación en proceso.
Semana del 26 al 30 de noviembre de 2018	Tablero de elección	Elaboración y presentación de la canción, sketch u organizador gráfico sobre los ecosistemas.	Diferenciación en producto. Diferenciación en el perfil del estudiante, estilos de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Sujetos participantes

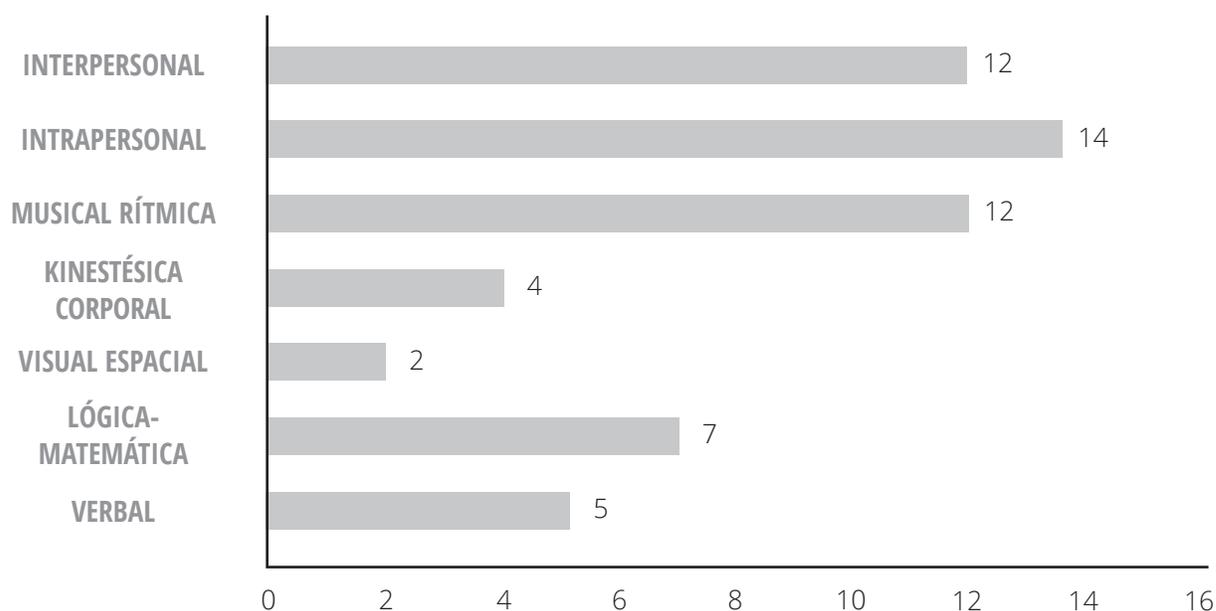
La investigación se llevó a cabo con alumnas del primer grado de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, en Saucillo, Chihuahua (México), que ingresaron en el ciclo escolar 2018-2019 y cursan el primer semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, en la materia de inglés: inicio de la comunicación básica como parte del plan de estudios 2018 establecido por la DGESE. Son estudiantes provenientes de diversos municipios del estado de Chihuahua, así como de Durango. Algunas de ellas pertenecen a los grupos indígenas raramuri y ódame.

RESULTADOS

En este apartado se dan a conocer los resultados de la intervención en dos categorías: los que tienen que ver con el diagnóstico del perfil de aprendizaje de las alumnas (inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje) y los relacionados con la percepción de las alumnas sobre la metodología implementada en el curso de inglés, a través de la aplicación de una escala tipo Likert y entrevistas semiestructuradas.

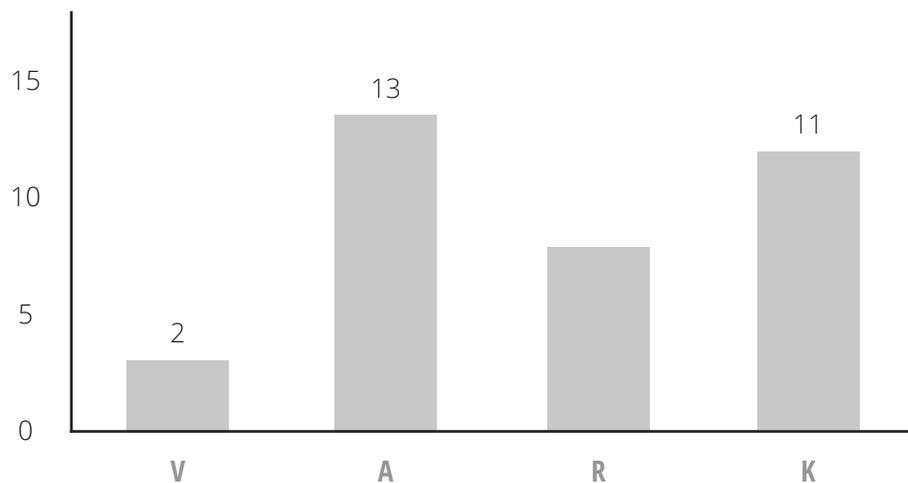
A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos Gardner y VARK para los grupos A preescolar, A primaria, B primaria y C primaria. Estos resultados se utilizaron para fundamentar las estrategias de intervención. Se tomó en cuenta la inteligencia predominante de cada alumna, así como su estilo de aprendizaje preferente; en caso de tener dos, se decidió incluir ese dato también.

Figura 2. Representación de los resultados de Gardner en el grupo A preescolar



Fuente: elaboración propia.

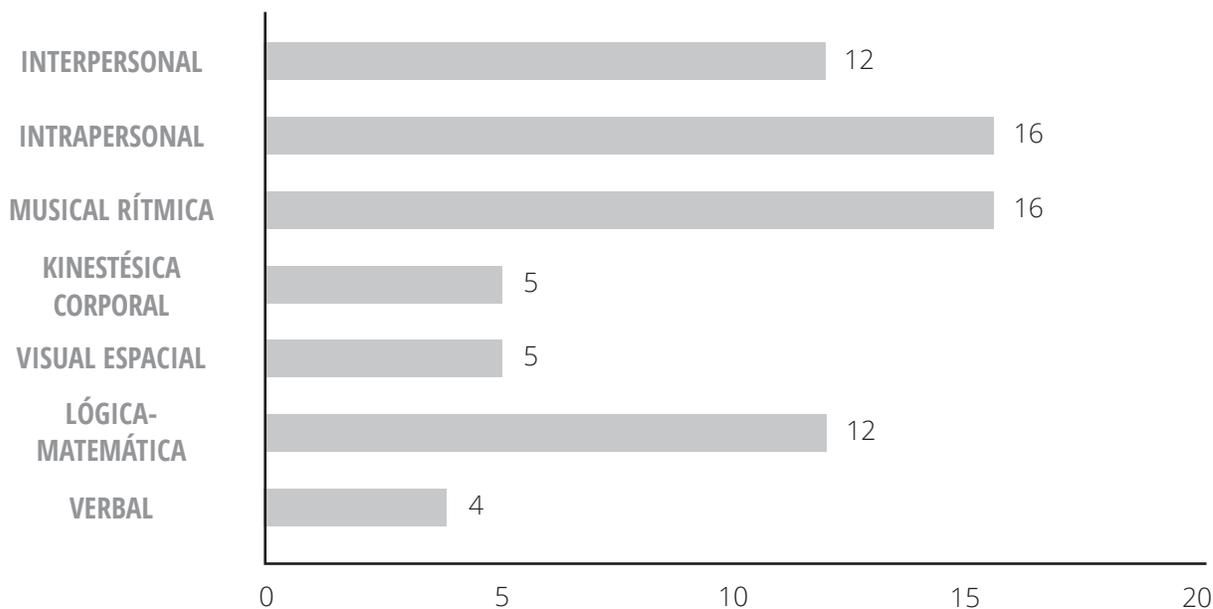
Figura 3. Representación de los resultados de VARK en el grupo A preescolar



Fuente: elaboración propia.

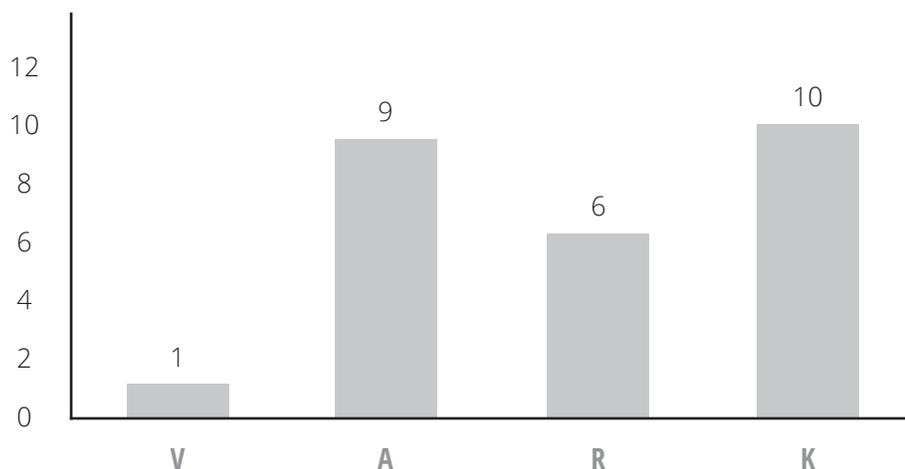
En el grupo A preescolar, la mayoría de las alumnas considera que tiene más desarrolladas las inteligencias intra e interpersonal, seguidas de la musical-rítmica. En el área de los estilos de aprendizaje, el predominante es el auditivo; por lo tanto, se determina una concordancia en la habilidad y la preferencia de estrategias de enseñanza del inglés que desarrollan y trabajan el aspecto de comunicación oral y auditiva. En consecuencia, con este grupo se realizaron diferentes actividades basadas en este estilo de aprendizaje e inteligencia predominantes —como el uso de centros de interés de canciones—, actividades en las que se observó un marcado interés de las alumnas. Adicionalmente, con la estrategia del tablero de elección para el tema de los ecosistemas, se incluyó la opción de crear y presentar una canción como síntesis del tema.

Figura 4. Representación de los resultados de Gardner en el grupo A primaria



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Representación de los resultados de VARK en el grupo A primaria

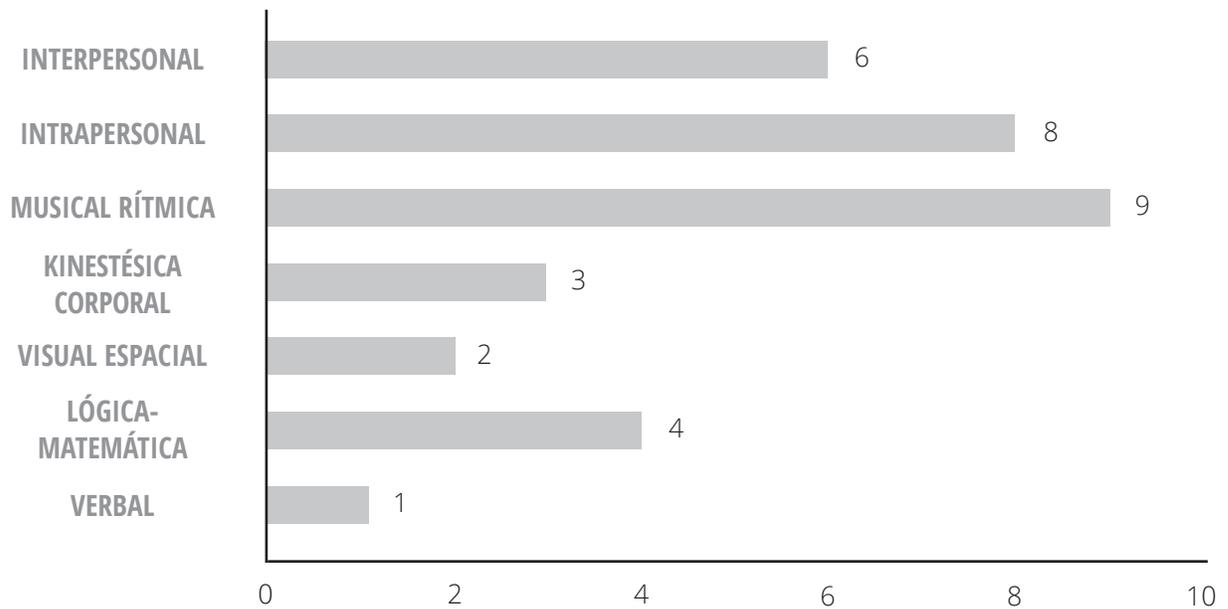


Fuente: elaboración propia.

En el área de las inteligencias múltiples, en el grupo A primaria se obtuvieron resultados similares a los del grupo A preescolar en cuanto a la predominancia de la inteligencia intrapersonal; seguida de la musical rítmica, la interpersonal y la lógico-matemática en el mismo nivel. Al igual que en el grupo A preescolar, se emplearon estrategias basadas en la música (centros de interés de canciones), y en la estrategia de tablero de elección se incluyó, como opción de producto, la creación de una canción con el tema de los ecosistemas. En cuanto a los estilos de aprendizaje, destaca la preferencia por actividades kinestésicas, por lo que

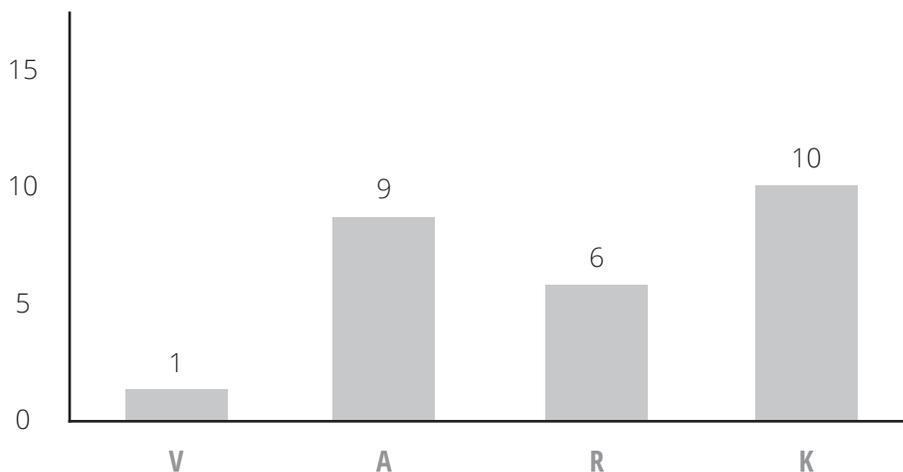
se priorizó el uso de estrategias como las mesas de trabajo, que implicaban movimiento al rotar para realizar cada actividad, el uso de la coordinación motora gruesa en actividades fuera del salón de clases y de la coordinación motora fina en tareas que implicaban destreza manual (manualidades de los ecosistemas y crear una casa).

Figura 6: Representación de los resultados de Gardner en el grupo B primaria



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Representación de los resultados de VARK en el grupo B primaria

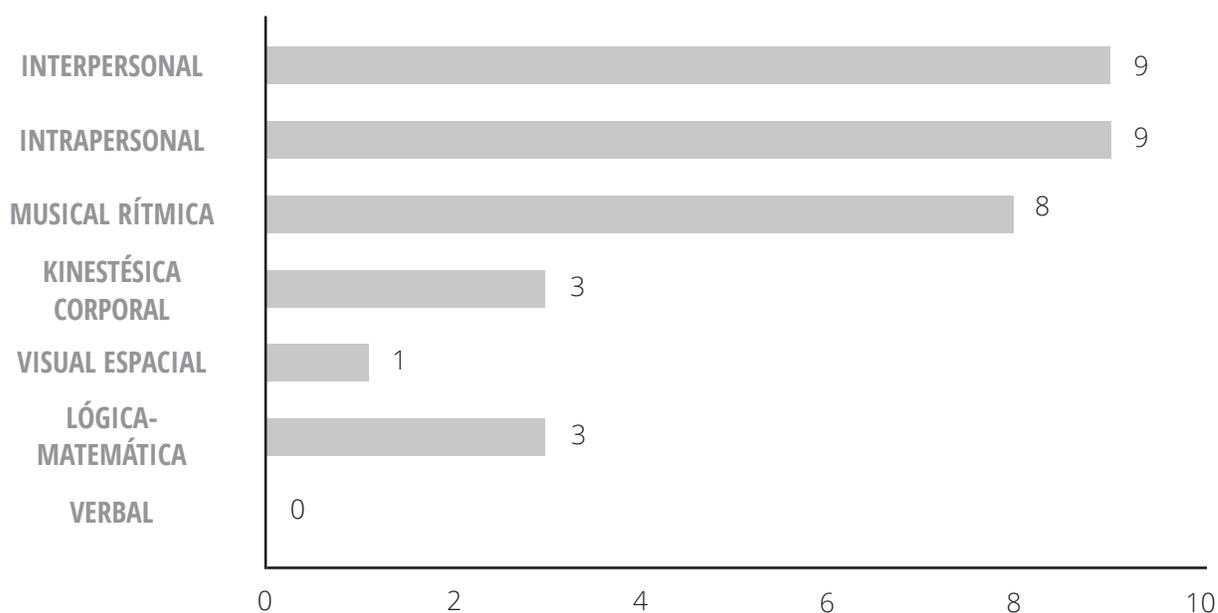


Fuente: elaboración propia.

En el grupo B primaria observamos patrones similares a los encontrados en los grupos anteriores tanto en el área de las inteligencias múltiples como en el aspecto de los estilos de aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que es menor la diferencia entre cada tipo de inteligencia y los estilos de aprendizaje y no hay aspectos que sean mayoritariamente predominantes; las cifras parecen estar más repartidas entre cada subgrupo.

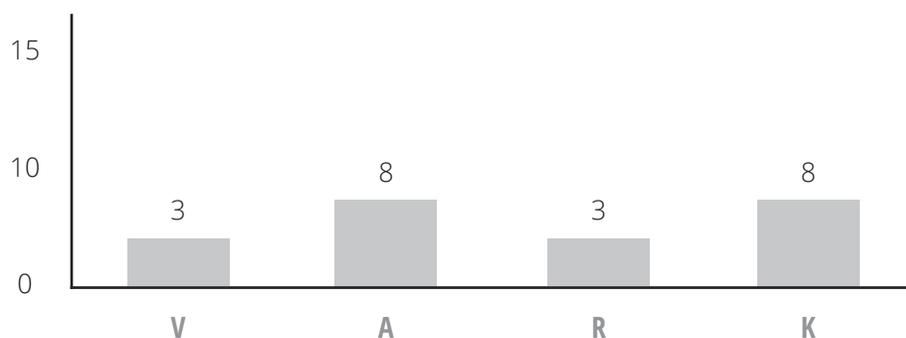
Retomando la propuesta de Fleming y Mills (2018) sobre la importancia de que los docentes apliquen estrategias de enseñanza que impliquen el uso y el desarrollo de los cuatro estilos de aprendizaje para, idealmente, lograr el aprendizaje en la totalidad del grupo, se optó por la implementación de una variedad de estrategias para abarcar y atender la diversidad de las alumnas. Se hizo especial énfasis en la estrategia de puntos de acceso planteada por Gardner (2005), que cubre la totalidad de las inteligencias múltiples, mediante la cual se trabajó el tema de la festividad de Halloween en diversas tareas que implicaban poner en práctica diferentes inteligencias.

Figura 8. Representación de los resultados de Gardner en el grupo C primaria



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Representación de los resultados de VARK en el grupo C primaria



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en el grupo C primaria se observan patrones similares a los de otros grupos en lo relativo a la predominancia de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, y de la misma manera están estrechamente seguidas por la musical rítmica. Debido a lo anterior, se decidió implementar el mismo tipo de estrategias que en el resto de los grupos. Sin embargo, se observa una situación diferente: existe el mismo número de alumnas que consideran que aprenden mejor de manera visual y quinestésica, que representa la mayoría grupal (16 alumnas de un total de 22).

Lo anterior implica que las estrategias de aprendizaje que se pusieron en práctica en clase debían contener imágenes, gráficos o símbolos (estilo de aprendizaje visual) y la experiencia directa y práctica (quinestésica) para lograr un desarrollo óptimo del idioma inglés en las alumnas. En consecuencia, se priorizó y promovió de manera especial en este grupo la estrategia del uso del portafolios de evidencias, ya que, como se mencionó anteriormente, fomenta la diferenciación.

Resultados de la percepción de las alumnas sobre la metodología implementada

En este apartado se aborda la experiencia de las alumnas en el curso de inglés y la percepción de estas acerca de la metodología de enseñanza diferenciada empleada en la clase, a través del análisis de la aplicación de escalas y entrevistas.

Se examina en primer lugar la información obtenida con la encuesta tipo Likert. Se pidió a las alumnas que, de una lista de afirmaciones, seleccionaran la opción (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) que mejor describiera su percepción de la metodología implementada en la clase de inglés (véase el anexo).

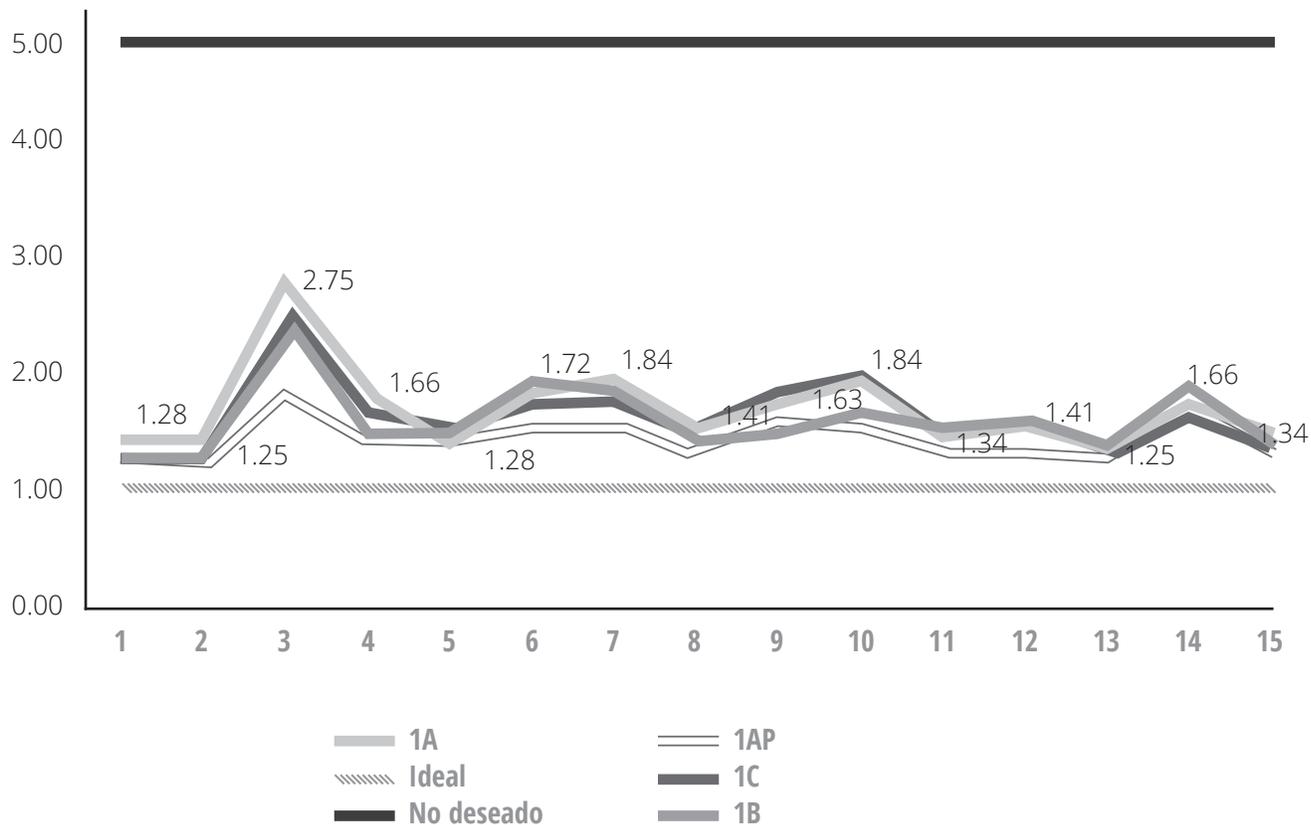
Con fundamento en el análisis de los resultados, todos los grupos coinciden en haber desarrollado motivación e interés por el aprendizaje de la lengua gracias a la metodología implementada. También concuerdan en que se tomaron en cuenta tanto los conocimientos previos y las habilidades de las alumnas como

los diferentes estilos de aprendizaje para la implementación de la planeación didáctica. Adicionalmente, consideran que la metodología utilizada en la clase promueve el aprendizaje del idioma inglés y el uso de estrategias como el portafolios de evidencias, que les permiten establecer metas, analizar logros y tomar medidas para la mejora del desempeño.

En el comparativo intergrupual se examinan diversos aspectos; por ejemplo, la variación de las formas de trabajo en equipos y binas (A primaria y A preescolar lo consideran más beneficioso que C primaria y B primaria). Los grupos se dividen en la consideración del nivel de desempeño de las alumnas en inglés para planear e implementar las situaciones didácticas; los resultados de A preescolar y B primaria son más cercanos al ideal que los de A y C primaria.

El promedio más elevado y distante del ideal se obtuvo en la pregunta que explora la seguridad que sienten las alumnas para expresarse en inglés debido al ambiente de aprendizaje que se genera en clase. Al respecto, habría que analizar otros factores que inciden, tales como las relaciones intrapersonales, los aspectos culturales y sociales, etcétera.

Figura 10. Representación de los resultados Likert. Comparación de grupos



Fuente: elaboración propia.

Se analizan en segundo lugar los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada utilizada con una muestra representativa de las alumnas de cada grupo. En esta se exploran aspectos como la pertinencia de las estrategias utilizadas, el uso del diagnóstico, las ventajas y desventajas de esta metodología, la oportunidad de elegir entre diferentes tareas y actividades, entre otros.

En el cuadro 3 se muestran las categorías utilizadas para la formulación de las preguntas y las subcategorías obtenidas a partir de las respuestas de las entrevistadas. Posteriormente, se explica al detalle cada apartado.

Cuadro 3. Categorías de la entrevista

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Metodología y aprendizaje de una segunda lengua	Metodología tradicional vs. metodología de enseñanza diferenciada
Estrategias y materiales de la metodología de enseñanza diferenciada	Centros de aprendizaje Centros de interés
Ventajas y beneficios de la metodología de enseñanza diferenciada	Interés y motivación
Uso del diagnóstico	Diagnóstico informal Preguntas Acercamiento al tema
Oportunidad de elección	Estilo de aprendizaje Inteligencia predominante Beneficio: interés y motivación Desventaja: menor esfuerzo
Desventajas de la metodología de enseñanza diferenciada	Conducta
Experiencia académica en inglés antes y después del ingreso a la Escuela Normal	Enfoque tradicional (mecanización y repetición) Alto rendimiento Bajo rendimiento
Experiencia de las alumnas indígenas	Bajo rendimiento Confianza y desarrollo de habilidades

Fuente: elaboración propia.

En general, se observa que, salvo una minoría que expresa preferencia por una metodología de tipo tradicional, las entrevistadas coinciden en que una metodología dinámica, activa y diversa (como lo es la enseñanza diferenciada) les resulta más adecuada para el aprendizaje de una segunda lengua.

Respecto a las estrategias y los materiales de la metodología utilizada, se obtuvo una gran diversidad de respuestas, ya que a cada alumna le resultó significativa una estrategia implementada o material utilizado distinto, en concordancia con el objetivo de la metodología diferenciada en cuanto al abarcamiento de la diversidad de un grupo. Mencionaron el uso de canciones de sus artistas favoritos para favorecer la comprensión auditiva, los centros de aprendizaje que incluyen actividades artísticas o dinámicas para adquirir vocabulario, los juegos de mesa para afianzar la comunicación oral y los centros de interés para incrementar la comprensión lectora.

Cuando se indagó sobre las ventajas y los beneficios de la metodología de enseñanza diferenciada, se obtuvieron respuestas muy positivas, ya que todas identificaron beneficios de esta metodología, incluso una de ellas no le encontró desventajas. La principal ventaja que reconocieron es el incremento del interés y de la motivación por el inglés, que algunas de ellas no tenían previamente, porque en cada clase los temas se trabajan y se presentan de manera diferente; incluso se emocionan por saber cuál sorpresa traerá la maestra cada día. De esta forma se evita la monotonía del trabajo, por lo que las alumnas disfrutan de la clase. En cuanto a las desventajas, la mitad de las alumnas entrevistadas llegó a la misma conclusión: el aspecto conductual. Perciben que hay compañeras de grupo que en ocasiones le dan poca importancia a la materia, pues no tienen la madurez para comprender la metodología que se utiliza y se quedan con la impresión de que únicamente juegan o se divierten.

Respecto al diagnóstico, la totalidad de las estudiantes entrevistadas considera que se realiza un diagnóstico de tipo informal antes de comenzar

un tema, normalmente a través de preguntas o de un acercamiento inicial al contenido que se trabajará, con el fin de conocer el nivel de desempeño del grupo en general.

Se les preguntó acerca de uno de los pilares fundamentales de la metodología de la enseñanza diferenciada: la oportunidad de elección. Las estudiantes reconocieron algunas de las ocasiones en las que tuvieron libertad de elegir el tema con el cual trabajar y la manera de hacerlo de acuerdo con el estilo de aprendizaje preferente o el tipo de inteligencia más desarrollada. En este punto, las entrevistadas se dividieron entre quienes piensan que la oportunidad de elegir les beneficia como alumnas porque, al trabajar en los temas que les interesan, se sienten más motivadas y obtienen mejores resultados; y las que creen que el docente es el que debe decidir los temas y la forma de trabajo, para no correr el riesgo de que se confíen y no den su mejor esfuerzo.

Uno de los puntos de la entrevista en el que se evidencian resultados favorables de la implementación de la metodología es en la comparación de la experiencia académica en el inglés previa y posterior al ingreso a la escuela normal. Solo una de las alumnas entrevistadas dijo que había tenido un acercamiento a esta lengua a través de una metodología similar a la implementada en la asignatura en el primer semestre (cabe mencionar que es una de las alumnas con mayor rendimiento en la clase dentro de toda la academia del primer semestre). Las demás estudiantes expusieron que era la primera vez que trabajaban de esta forma en la materia de inglés, ya que las clases anteriores habían sido impartidas con enfoques tradicionales, con ejercicios de mecanización y repetición. De las alumnas que participaron en esta fase de la investigación, un tercio expresó que es una materia que siempre les ha gustado e interesado, mientras que el resto externó que se sienten motivadas para el aprendizaje del idioma inglés, ya que ha mejorado su percepción acerca de este. Las alumnas con alto rendimiento en la materia sostienen que, si bien la mayoría de los temas vistos en clase les

resultaban familiares (debido a que en el primer semestre se comienza desde el nivel más básico), lograron repasar y afianzar los conocimientos que habían adquirido previamente. Por otro lado, las alumnas con bajo rendimiento en la materia afirmaron que consiguieron la comprensión de los temas que habían visto anteriormente pero que no les habían quedado claros; además, que aprendieron contenidos nuevos y, en consecuencia, han incrementado el nivel de dominio de la segunda lengua.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El nuevo plan de estudios 2018 para la enseñanza del inglés se basa en el enfoque comunicativo para la adquisición de esta segunda lengua, que, a su vez, plantea la enseñanza por medio de actividades centradas en el alumno. Uno de los principios de la enseñanza establecidos en los nuevos programas de inglés es que los estudiantes aprenden mejor cuando están motivados. De acuerdo con Ormrod (2008, cit. en SEP, 2018), la motivación tiene un gran efecto en el aprendizaje porque incrementa el esfuerzo de los estudiantes, la persistencia de estos en las actividades de aprendizaje y repercute de manera positiva en procesos cognitivos como la atención dirigida. La motivación puede lograrse mediante la variación por parte del maestro de la presentación de los puntos del lenguaje utilizando diferentes modalidades para que la clase no tenga siempre la misma estructura predecible. Una forma de conseguirlo es el uso de las estrategias sustentadas en la metodología de la enseñanza diferenciada, que, de acuerdo con las alumnas que participaron en esta investigación, hizo que el interés y la motivación por el aprendizaje de la lengua incrementaran.

Otro de los principios consiste en diferenciar la metodología de la enseñanza en función de las diferentes necesidades e intereses en cada grupo de estudiantes, tomando en cuenta las experiencias anteriores en el aprendizaje del inglés, los estilos de aprendizaje preferentes y los intereses. Esta diversidad en los grupos se atiende a través del diagnóstico del perfil del estudiante, propuesto por la metodología de la enseñanza diferenciada, realizado con los instrumentos de VARK y Gardner, cuyos resultados son útiles para el desarrollo y la implementación de la planeación didáctica.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, la metodología de la enseñanza diferenciada provee una alternativa para cubrir las orientaciones del aprendizaje y la enseñanza que plantea el nuevo plan de estudios 2018 para las escuelas normales, ya que favorece el proceso de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua. Ello se logró, en el caso de la investigación aquí expuesta, a través del cumplimiento de los objetivos fijados, identificando los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de las alumnas a fin de diseñar e implementar posteriormente las estrategias que promovieron el aprendizaje del idioma inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social, conceptos y metodología*. Lumen.
- Fierro, C.; Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Fleming, N., y Bonwill, C. (2019). *How do I learn best? A student's guide to improved learning*. VARK Learn Ltd.
- Guzmán, A., y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018). *Planes y programas de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Centro Virtual de Innovación Educativa. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de las Ciencias*, 1(1), 40-56. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Pearson.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

Anexo. Escala de Likert

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre la asignatura de inglés que has cursado en el primer semestre de la licenciatura. Selecciona el número que mejor describa tu percepción acerca de la clase.

1: Muy de acuerdo 4: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2: De acuerdo 5: Muy en desacuerdo
3: De acuerdo

El ambiente de aprendizaje que se genera en clase me motiva hacia el aprendizaje del inglés.	1	2	3	4	5
La forma en la que se lleva a cabo la clase despierta mi interés hacia el aprendizaje del inglés.	1	2	3	4	5
El ambiente de aprendizaje que se genera en clase me hace sentir segura para comunicarme en inglés, hacer presentaciones orales, etc.	1	2	3	4	5
El trabajar de diferentes formas (individual, parejas, equipos, grupal) enriquece mi proceso de aprendizaje y aprovechamiento del inglés.	1	2	3	4	5
Los conocimientos teóricos impartidos me ayudan a realizar los ejercicios prácticos	1	2	3	4	5
Los ejercicios que se llevan a cabo no me ayudan a fortalecer/descubrir lo visto en teoría.	1	2	3	4	5
Me resultan provechosos los ejercicios de autoevaluación y coevaluación.	1	2	3	4	5
El tipo de metodología implementada en clase promueve el aprendizaje del inglés.	1	2	3	4	5
Las estrategias implementadas en clase (centros de aprendizaje, centros de interés, tableros de elección) no promueven el aprendizaje del inglés.	1	2	3	4	5
Las actividades de clase abarcan la diversidad del grupo en cuanto a su nivel de desempeño en inglés (promedio alto y bajo), sus intereses y el contexto de proveniencia.	1	2	3	4	5
En todas las sesiones se contemplan los estilos de aprendizaje visual, auditivo, leer/escribir y sinestésico.	1	2	3	4	5
Las formas de evaluación son variadas (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), así como sumativa, formativa y diagnóstica.	1	2	3	4	5
Se toman en cuenta los conocimientos previos y habilidades con las que cuentan las alumnas en clase y eso mejora el aprendizaje.	1	2	3	4	5
Hay oportunidades en la clase para que elija qué actividad realizar y de qué forma llevarla a cabo.	1	2	3	4	5
El uso del portafolios y la rúbrica de autoevaluación de cada unidad propicia que establezcas metas y puedas ir revisando si se han alcanzado y qué medidas utilizar para lograrlo	1	2	3	4	5

CONTEXTO INSTITUCIONAL DESDE LOS EGRESADOS: ANTECEDENTE PARA VALORAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS PLANES DE ESTUDIO

INSTITUTIONAL ENVIRONMENT FROM THE GRADUATED PERSPECTIVE: A PRECEDENT TO EVALUATE PROFESSIONAL TRAINING AND CURRICULA



Fecha de recepción: 17 de febrero de 2020.

Fecha de aceptación: 2 de abril de 2020.

Dictamen 1: 21 de febrero de 2020.

Dictamen 2: 25 de marzo de 2020.

Alma Verónica Villanueva González¹

María del Refugio Lárraga García²

Marcela de la Concepción Mireles Medina³

Investigaciones

RESUMEN

El artículo expone los resultados parciales de la investigación desarrollada por dos cuerpos académicos institucionales, BCENESLP-1 y BCENESLP-3, titulada “La formación académica en la BECENE, Plan 2012: una visión de sus egresados”. El reporte se refiere a la dimensión denominada contexto institucional desde los estudios sobre los egresados. El propósito es presentar un diagnóstico contextual de los antecedentes sobre el tema. Se inserta en la línea de generación y aplicación del conocimiento de evaluación, basada en el método bibliográfico para conocer cómo ha operado este fenómeno de manera concreta en la institución. Los resultados obedecen al qué, cómo y para qué se ha investigado respecto a la formación y trayectoria profesional de los egresados. Los hallazgos reportan satisfacción medianamente favorable de la formación recibida; coinciden en la necesidad de generar cambios en los contenidos pedagógicos y metodológicos, así como en la actualización docente; señalan la desvinculación entre el impacto y la toma de decisiones institucionales.

Palabras clave: egresados, evaluación, formación profesional, planes de estudio.

ABSTRACT

The article shows the partial results of the research developed by two institutional academic teams (BCENESLP-1 and BCENESLP-3): “The academic formation in BECENE, Plan 2012: a vision of its graduates”. The report refers to the specific research dimension: “Institutional context of studies about graduates” whose purpose is to present a diagnosis of the context about the topic background. The research is enrolled in the “knowledge evaluation” research line. It bases on an analysis of the bibliographic method to reveal how this activity has behaved in the institution. The results are structured in the ‘what’, ‘how’ and ‘what’ has been investigated about the training and professional career of graduates. Findings report moderately favorable satisfaction towards the training received, which points out a need to generate changes in pedagogical and methodological contents, as well as in the teaching updating, disassociate impact and institutional decision-making processes.

Keywords: graduated, evaluation, professional training, curriculum.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. viga331011@hotmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. gerwal_25@hotmail.com

³ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. mmireles@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El estudio obedece a la necesidad de valorar y dar seguimiento a los planes y programas desde la oferta educativa. La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) es una Institución de Educación Superior (IES) pública dependiente del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Su historia data de 1849. La semblanza institucional expresa que “el programa de seguimiento de egresados que tiene implementado la organización ha permitido ir conociendo la evolución profesional, liderazgos, reconocimiento, necesidades de actualización y, sobre todo, la oportunidad institucional para nutrirse de la experiencia de sus egresados” (Hernández, 2018, p. 9).

Sin embargo, los resultados de la evaluación efectuada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) (2018) develan la necesidad de implementar acciones que evidencien la calidad y la pertinencia de los programas de estudio. Por esta razón, este organismo emitió la recomendación de consolidar el proyecto de seguimiento de egresados que opera desde 2013, el cual solo registra una base de datos que refiere la opinión acerca de las dimensiones socioeconómica y de formación inicial, con una ausencia de las dimensiones laboral, formación profesional y situación laboral (BECENE). El seguimiento de los egresados de educación superior es una tendencia creciente en países que buscan la mejora en la calidad y la pertinencia de los programas académicos.

El trabajo muestra la visión diagnóstica contextual realizada en colaboración por dos cuerpos académicos, BCENESLP-1, “La formación docente y la evaluación de su práctica”, y BCENESLP-3, “Formando investigadores”, del proyecto titulado “La formación académica en la BECENE, Plan 2012: una visión de sus egresados”. El propósito de este proyecto es valorar la formación académica que ofrece la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) en las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria, plan 2012, así como el efecto de esta en la incorporación de los egresados al campo laboral y en su trayectoria profesional. Las líneas de generación y

aplicación del conocimiento de los cuerpos académicos son “aprendizaje, evaluación educativa, prácticas pedagógicas” y “formación docente y desarrollo profesional”, líneas desde las cuales buscan fortalecer la formación inicial y contribuir a la mejora continua.

La evaluación sistemática, como actividad esencial, busca la innovación y la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje y la optimización de recursos; contribuye al fortalecimiento de la oferta y de la práctica educativa. Además, pretende aportar una metodología centrada en la construcción de un instrumento para dar seguimiento a los egresados, con miras a un programa de evaluación institucional desde los usuarios.

El estudio establece una relación entre la institución y los egresados de esta. Los beneficios para las partes involucradas serán los siguientes: a) la institución evidenciará el impacto de la formación inicial en los egresados al insertarse en el campo laboral; b) la comunidad escolar contará con sustentos sólidos para la toma de decisiones respecto a la formación; c) los cuerpos académicos dispondrán de una producción sobre la línea de investigación que cultivan, y d) los docentes investigadores, al valerse de una base de datos, contarán con pautas para nuevas investigaciones que aporten a la generación de conocimientos. Aquí cabe apuntar que se reconoce que la institución no ha establecido un sistema de evaluación para conocer el impacto de la formación de sus profesionistas.

La investigación tiene un alcance de tres generaciones en el plan curricular 2012 de las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria. Su participación se ubica dentro de los criterios de formación y trayectoria profesional, bajo la pregunta ¿de qué manera la formación académica que ofrece la BECENE en las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria, en el plan 2012, influye en la incorporación de egresados al campo laboral y en la trayectoria profesional de estos durante el periodo 2016-2018?

El artículo muestra los resultados obtenidos de la dimensión “contexto institucional sobre los estudios de egresados”. La identificación de la trayectoria de esta escuela normal en el tema de estudio y el acceso al conocimiento generado sobre este ofrecen a los investigadores un cúmulo de saberes que les proveerán significados para impulsar la continuidad. En este sentido, partir de una visión etnocéntrica obstaculiza el crecimiento y la renovación de propuestas que beneficien a la institución. Por ello, se planteó la siguiente pregunta que guía este reporte de investigación: ¿qué caracteriza los estudios de egresados realizados en la BECENE y cuál es su situación actual?

Los principales hallazgos señalan que la institución tiene una trayectoria en materia de estudios de egresados y que las investigaciones ofrecen aportes teórico-metodológicos rigurosos para el rediseño de un instrumento para realizar este tipo de estudios. No obstante, la institución no ha considerado su aporte para innovar, dar continuidad a la línea de investigación, potenciar el desarrollo institucional y cumplir con indicadores de evaluación nacional. Aunque existe un programa de egresados, su alcance no permite la evaluación del proceso de formación inicial ni del impacto en el campo laboral de los egresados de las licenciaturas que imparte. Por ello, se considera relevante valorar los instrumentos existentes y realizar los ajustes necesarios para el seguimiento de las tres generaciones del plan curricular 2012, debido a que los instrumentos localizados se dirigen a los egresados de los programas educativos de 2002, 2004, 2007 y 2009.

Es necesario subrayar que los estudios de los egresados deben ser vistos por los gestores institucionales como mecanismos de diagnóstico de la realidad educativa que potencian en la BECENE la reflexión sobre los fines y valores de esta, que la llevarán hacia una evaluación periódica de la educación impartida; además de considerar los procedimientos que deben operar desde su sistema de gestión para medir los procesos que se vinculan con la aplicación de los planes y programas.

DESARROLLO

Los estudios sobre egresados representan un índice que refleja la calidad y la pertinencia del servicio que ofrece la Educación Superior (ES) para la inserción laboral. En palabras de Ávila y Aguirre (2005), son un indicador de la eficacia docente de las titulaciones impartidas. De ello se deduce que cuanto mayor sea ese índice de ocupación será mayor la calidad de la enseñanza, lo que coloca a las instituciones en situación de vulnerabilidad, pues el funcionamiento del mercado de trabajo está determinado en gran medida por el proceso y los resultados de la formación recibida por los egresados.

Los estudios sobre egresados surgieron en México en la década de los setenta; a partir de los noventa han sido considerados un requisito institucional clave solicitado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar la administración y gestión en las IES mexicanas (1997). Los primeros estudios se enfocaron heterogéneamente en dos aspectos: la obtención de información sobre la inserción de los egresados en el mercado de trabajo y la indagación de la opinión respecto a la formación recibida.

Con ello, se empezó a reconocer la relevancia del estudio de egresados para la toma de decisiones en materia de política educativa en aquellas Instituciones de Educación Superior (IES) vinculadas con la evaluación. Derivado de lo anterior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propone (mediante un grupo interinstitucional) constituir un modelo conceptual y metodológico para los estudios de egresados que se realicen en México. De este marco surgió el “Esquema básico”, el cual se difundió a partir de la segunda mitad de los noventa mediante talleres de estudios de egresados de diferentes IES.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Acuerdo 500 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), establece, entre sus propósitos específicos para IES: a) actualizar los planes y programas de estudio para que fomenten su pertinencia y flexibilización curricular, incorporando el resultado de los estudios de seguimiento de egresados y empleadores, y b) fortalecer los programas institucionales de tutoría individual y grupal, de seguimiento de egresados, orientación educativa, titulación oportuna de estudios, entre otros, a través de una metodología apropiada para propiciar mejor atención y seguimiento de los alumnos por parte de las IES.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se trazan los objetivos por medio de los cuales se articulan las políticas públicas. En el objetivo relacionado con la calidad educativa, se establece la necesidad de “garantizar el desarrollo integral para todos los mexicanos y así contar con capital humano preparado que

sea fuente de innovación y desarrolle el mayor potencial humano” (p. 22). Por lo que propone “impulsar políticas activas de capacitación para el trabajo de manera que se fomente la actualización y vigencia de las capacidades y competencias de la fuerza laboral” (p. 68), a fin de lograr una mayor articulación entre el sistema educativo formal y las exigencias del mundo laboral.

En este contexto, la ES en México tiene como meta primordial formar profesionales competentes para responder a las necesidades sociales del país. Esta acción requiere de la integración holística y sistémica de procesos organizativos académicos, administrativos, de gestión, entre otros, que satisfagan las necesidades de quienes ingresan a estos espacios con la intención de obtener una formación profesional que eleve su calidad de vida. Las políticas dirigidas a las escuelas normales que fijaron el rumbo del nuevo modelo educativo establecen el impulso del seguimiento de egresados con objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada y enriquecer así los procesos educativos.

Dicho seguimiento ha de evaluar, en un periodo y con parámetros preestablecidos, la eficiencia profesional en función de la formación recibida, la aceptación en el mercado laboral y la correspondencia entre las áreas de especialización y las necesidades del país, para dar cuenta del cumplimiento de las funciones de una institución educativa, es decir, determinar en qué medida se alcanzan los fines de la educación y si los objetivos institucionales y curriculares dispuestos en los planes y programas se cumplen (ASCUN y Red SEIS; Renato, 2005, citados en Aldana de Becerra et al., 2006).

Además, se valora la eficiencia de los formadores, pues en la política nacional se ha asentado la necesidad de generar una formación para un mundo complejo e interconectado que exige la preparación de las nuevas generaciones ciudadanas para afrontar momentos históricos difíciles, que, a su vez, les ayude a realizarse plenamente, para generar un país más próspero, justo y libre. Por ello, es vital valorar la formación de los formadores de docentes porque en ellos recae la responsabilidad de producir agentes eficaces en y para la docencia. En consecuencia, el estudio de egresados se vuelve necesario para:

[...] analizar el camino que siguen los profesionales al incorporarse al medio productivo, [...] conocer si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios les permite desenvolverse en el área del conocimiento que determinó su vocación o, bien, si han requerido volver a formarse para desempeñar adecuadamente las actividades profesionales” (Nigrini y Varela, 2004, p. 159).

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolla en dos vertientes de investigación. La primera de ellas corresponde a la investigación relacionada con los egresados, que concierne a la indagación del tema vinculado con la línea de investigación de evaluación, en la que se reconoce que en las IES la evaluación es considerada como un proceso esencial para la mejora continua. Como elementos de evaluación se identifican la administración, los alumnos, los docentes y el modelo educativo, bajo los cuales se aplican los programas educativos. Los sujetos de estudio son los exalumnos y el objeto de investigación son las metas de aprendizaje señaladas en los planes y programas de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, en el plan de 2012, a fin de establecer la congruencia entre el proceso educativo y las exigencias del mercado laboral, que se encuentran en constante transformación. Se acepta que el seguimiento de egresados es una “herramienta básica para construir el diagnóstico, dirigido a la mejora de los planes de estudio y la definición de políticas de desarrollo institucional ante las nuevas necesidades sociales” (Valentí y Varela, 2004; Martínez, 2005, citados en Márquez Sarabia et al., s/f, p. 1698).

La segunda vertiente se refiere a la colaboración integrada por un equipo de trabajo conformado por los cuerpos académicos CAEF-1, “La formación docente y la evaluación de su práctica”, y CAEC-2, “Formando investigadores”. Este equipo, con fundamento en los lineamientos del PRODEP, pretende la articulación, la colaboración y la cooperación científica y tecnológica a fin de desarrollar los mecanismos de actuación conjunta (SEP, 2017, p. 11) relacionados con el tema y con la línea de evaluación, que conduzcan a sus miembros hacia el fomento de la realización conjunta de proyectos, al fortalecimiento de las líneas que cultiva cada cuerpo académico (CA), al desarrollo de habilidades investigativas, a la propiciación del intercambio y a la movilidad de sus miembros, así como al intercambio de información científica y tecnológica.

Dado que este artículo expone un avance de la investigación, la dimensión del análisis corresponde al contexto institucional sobre los estudios de egresados. El propósito es presentar un diagnóstico del contexto que muestre los resultados de los estudios de egresados realizados en la BECENE, así como del programa de egresados de esta. Surge del cuestionamiento ¿qué caracteriza a los estudios de egresados efectuados en la BECENE en el nivel de licenciatura y a su programa institucional para identificar los aportes teórico-metodológicos que emplean, que orienten la investigación sobre los egresados del plan 2012 en educación normal?

La dimensión temporal de la investigación va de 2012 a 2017. Esta se aborda desde una metodología mixta. No obstante, este reporte es de corte bibliográfico bajo la metodología cualitativa, con un alcance descriptivo, ya que da cuenta de las características de los estudios de egresados realizados en la institución en el nivel de licenciatura durante el tiempo de estudio, debido a que se pretende conocer la trayectoria que la escuela normal tiene sobre estos y el conocimiento que han generado. Para ello, se utilizaron: a) fuentes primarias que obedecen a las comunicaciones científicas realizadas por los investigadores de la BECENE, en formatos de libros y ponencias, y b) fuentes secundarias recuperadas de la página *Moodle* de la BECENE correspondiente al sitio de egresados.

Como técnica, se utilizó “el análisis del contenido seleccionando información textual para destacar su sentido y caracterización” (López Noguero, 2002, p. 171) de los documentos generados por los investigadores, partiendo de las siguientes categorías establecidas a priori: a) el contexto institucional de la investigación en estudios de egresados; b) los investigadores de estudios de egresados; c) los estudios de egresados realizados en la BECENE; d) la metodología de los estudios realizados, y e) el impacto de los estudios de egresados realizados en la BECENE. Dicho análisis se apoyó en el software *Atlas ti 8*. En la unidad hermenéutica se incorporaron las fuentes de información (documentos primarios), en la que, a través de las categorías a priori, se cumplieron las fases: a) reducción de datos; b) análisis descriptivo desde la formulación de la categorización de los datos, y c) formulación del texto argumentado a partir de los resultados derivados de las categorías propuestas. El proceso se representa en el siguiente gráfico.



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos de la dimensión “el contexto de la BECENE desde los estudios de egresados”, a partir de las siguientes categorías de análisis: contexto institucional de la investigación en estudios de egresados, los investigadores de estudios de egresados, estudios de egresados realizados en la BECENE, metodología de los estudios realizados, resultados e impacto de los estudios de egresados realizados en la BECENE.

Contexto institucional de la investigación en estudios de egresados

La escuela normal, por ser una IES, dirige la formación de docentes para el desarrollo de altas competencias profesionales que satisfagan las necesidades de los estudiantes de educación básica. Entre sus políticas de operación, propone diferentes mecanismos para el logro de esta misión, lo que le ha requerido la realización de continuas reformas educativas en los planes y programas de estudio.

La BECENE, desde su fundación, ha atendido las reformas educativas y ha concentrado sus esfuerzos para satisfacer con calidad las demandas de sus estudiantes. Para asegurar que las políticas institucionales logren su cometido, ha instrumentado diversos mecanismos de valoración para reconocer las fortalezas y las brechas propias en el ámbito de la formación. Entre ellas se encuentra la evaluación anual para construir el Plan de Desarrollo Institucional, la evaluación emitida por los CIEES, los resultados de auditorías internas y externas del Sistema de Gestión de Calidad de la BECENE, la generada de la investigación educativa desde diferentes líneas relacionadas con los procesos de formación docente, la evaluación institucional, el seguimiento curricular, entre otras.

Los investigadores de estudios de egresados

Por el interés de conocer los procesos de formación y el efecto de estos en la formación de profesionistas, se realizaron tres estudios de egresados. El primero, de la doctora Alma Verónica Villanueva González, denominado “La formación inicial de profesores y su trayectoria laboral. Estudio de egresados de una normal de San Luis Potosí”, tiene el propósito de identificar la situación laboral inicial y actual de los integrantes de las primeras generaciones egresadas de las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria (especialidad en español y matemáticas) y Educación Física de dicha escuela normal, formados a partir de la reforma de 1997 de los Planes y Programas de la Educación Normal, así como la valoración de su formación inicial. El estudio se desprende de los requerimientos establecidos en 2008 por la DGEPE, como un indicador de valoración de las escuelas normales. Fue publicado en formato de libro en 2013 y divulgado en artículos y ponencias.

El segundo, realizado por el doctor Eduardo Noyola Guevara, "Génesis del gestor de aprendizaje de estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial, plan 2004" (2016), indaga la manera en que los estudiantes y los egresados de la Licenciatura en Educación Especial impartida en la BECENE crean ambientes de aprendizaje como un rasgo del perfil de egreso. Presentado para la obtención del grado doctoral, fue impreso en formato de tesis y, en 2018, de libro; de este se han desprendido, asimismo, artículo y ponencias.

El tercero, de las maestras Claudia Isabel Obregón Nieto, Flor Naela Ahumada García y Eva Bibiana Obregón González, se titula "Seguimiento de egresados en el servicio profesional docente: caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí". Este tiene el propósito de conocer los procesos de inserción en el campo laboral de los egresados de la BECENE, la trayectoria educativa y el desempeño profesional de estos, así como el grado de satisfacción relativo a la formación inicial recibida, de tal forma que haga posible la toma de decisiones y la planeación académica en el proceso de formación inicial a fin de asegurar la calidad y competencia de sus egresados (Ahumada, Obregón y Obregón, 2017, p. 10). Surge como un proyecto personal, bajo la aprobación de la Dirección de Investigación Educativa (DIE) de la BECENE. Se ha divulgado en formato de artículo y en diversos foros académicos.

De lo anterior se infiere que, desde la organización, ha existido una apertura para que los formadores de docentes se inserten en el campo de la investigación, considerando tanto metas personales como institucionales, dado que se inscriben proyectos sujetos a indicadores profesionales e institucionales.

De acuerdo con el Manual de Camberra, utilizado por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y, en México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2006, cit. en Osorio, 2008) para identificar el acervo de recursos humanos en ciencia y tecnología en diferentes países, se precisó el tipo de investigadores al que pertenecen los autores como potencial de recursos humanos con que cuenta la institución para el desarrollo de la investigación educativa. Cuando se realizó el estudio, 83 por ciento cubría tiempo completo en la institución, tenía grado de doctorado y maestría. Estos son investigadores de componente central, es decir, dado que desarrollan investigación, cuentan con productos calificados por instancias externas, como libros, capítulos de libro, artículos, ponencias, coloquios, simposios; son perfil PRODEP, y participan en redes.

Estudios de egresados realizados en la BECENE

Se encontraron tres estudios en un periodo de ocho años, comprendido de 2006 a 2014. De estos, uno es de corte cualitativo y dos son cuantitativos. El primero refiere un estudio de caso relacionado con la práctica profesional; usa la observación directa, la entrevista semiestructurada y el grupo focal como instrumentos para integrar los datos. Los de tipo cuantitativo utilizan la encuesta, recuperan la aportación teórico-metodológica que proporciona la ANUIES para realizar los estudios de egresados. Ambos puntualizan que los instrumentos fueron modificados según los planteamientos señalados en el plan de estudios entonces vigente para tales investigaciones. Se observa que dichas modificaciones son diferentes entre ambos trabajos.

Un hallazgo es que estos estudios no consideran los aportes teórico-metodológicos ni los resultados de investigaciones anteriores, que los hubiesen enriquecido.

Metodología de los estudios realizados

Los estudios cuantitativos

El trabajo titulado “La formación inicial de profesores y su trayectoria laboral. Estudio de egresados de una normal de San Luis Potosí” es de tipo exploratorio transversal, y se inscribe dentro de los proyectos que pretenden el fomento de la calidad educativa en las IES. Para la recolección de la información utilizó un cuestionario tomado del “Esquema básico de egresados” propuesto por la ANUIES, que fue adaptado a las necesidades y particularidades de la educación normal y del campo laboral de esta. Dado el interés por contar con la mayor participación posible de los egresados, se utilizó una muestra no probabilística de 113 egresados de todas las licenciaturas. Para el trabajo de campo se contó con el apoyo de estudiantes de servicio social de la Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2005-2009, quienes fungieron como encuestadoras.

El estudio “Seguimiento de egresados en el servicio profesional docente: caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí” utiliza un procedimiento no probabilístico de participantes voluntarios entre los egresados de las licenciaturas en Educación Especial y Educación Secundaria con especialidad en matemáticas de las generaciones 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014. Emplea el cuestionario denominado “Esquema básico para estudios de egresados” proporcionado por la ANUIES (2003). Las variables que considera son la formación inicial, la inserción de los egresados en el campo de trabajo, el desempeño y desarrollo profesional y la satisfacción con la formación académica brindada.

El estudio cualitativo

El estudio “Génesis del gestor de aprendizaje de estudiantes y egresados de la licenciatura en educación especial plan 2004” busca analizar cómo se desarrolla el perfil de egreso como gestor de ambientes de aprendizaje. Se enfoca en el conocimiento de los significados que surgen de la interacción entre participantes de un proceso educativo. Estudia la experiencia en la práctica pedagógica de estudiantes y egresados a través de la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Participaron estudiantes, egresados y profesores de la BECENE. Los datos recabados se organizan en tres categorías: el perfil de egreso, el ambiente de aprendizaje y el docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

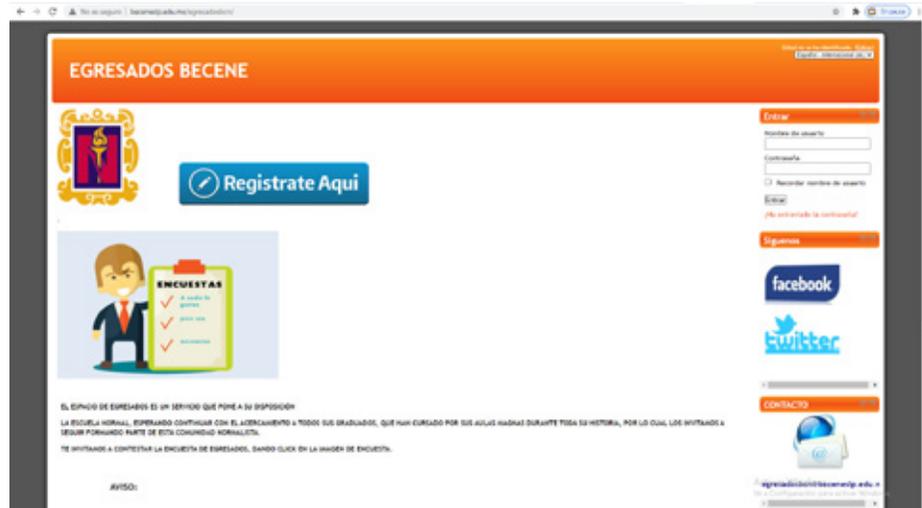
Resultados obtenidos de los estudios

Retornando a las tres investigaciones centradas en estudios o seguimiento de egresados, se señala que han proporcionado información valiosa y oportuna. Cabe mencionar que los trabajos fueron esfuerzos aislados de los investigadores de la BECENE. Además, no fueron considerados para la toma de decisiones que apoyaran la creación de un programa para tal fin. En ellos, se valora la opinión de los egresados y la eficiencia y la eficacia de los procesos de la formación inicial de profesores. La primera y la tercera investigaciones emplearon como instrumento la propuesta de la ANUIES, ajustándola a las características de la educación normal. Dan cuenta de la visión de los egresados en diferentes dimensiones; sin embargo, no permiten vislumbrar concordancias y discrepancias en la formación inicial. Por ello, es necesario estructurar el seguimiento contextual que ha tenido la BECENE respecto al tema de investigación. Otro hallazgo es que, ante la carencia de un instrumento propio de medición de egresados que considere las características de formación de las escuelas normales, se realizan adaptaciones correspondientes a la educación normal, así como al campo laboral propuesto por la ANUIES

Impacto de los estudios de egresados realizados en la BECENE

Es indiscutible que se han generado diversas acciones con el propósito de impactar en la formación inicial en materia de seguimiento de egresados. No obstante, los resultados evidencian que estas son aisladas y no se les da continuidad, lo que ha impedido la consolidación de un programa de seguimiento de egresados en la institución. Respecto a las repercusiones de estos estudios, se observa que solo se quedan en la intención de realizar investigación por requerimiento institucional, pero los resultados de estos no se emplean ni capitalizan para la toma de decisiones; prueba de ello es el programa de seguimiento de egresados que aparece en la página web de la BECENE (véase la figura 1).

Figura 1. Sitio web del programa de egresados



En la figura 1 se puede ver que la BECENE busca que los exalumnos establezcan vínculos de interacción entre ellos por medio de redes sociales como *Facebook* y *Twitter*. Este sitio web ofrece un espacio destinado al correo electrónico para que se comuniquen con la institución en función de temas de su interés. Además, contiene un link que lleva a una encuesta, con 20 ítems, cuyo propósito es obtener datos y opiniones sobre la formación recibida. Se desconocen los resultados de esta encuesta porque no son reportados en algún medio de comunicación establecido por la institución. Al respecto, es posible remitirse al reporte de los CIEES (2018) que manifiesta la necesidad de valorar la pertinencia y el impacto de los programas de las licenciaturas mediante un seguimiento de sus egresados en el mundo laboral, a fin de conocer el grado de empleabilidad, así como la relación y los vínculos con la institución formadora, con objeto de favorecer la revisión de aspectos como el plan de estudios, el perfil de egreso, las cargas académicas, las estadías y las prácticas.

CONCLUSIONES

Los estudios de egresados son considerados como un mecanismo de evaluación institucional externo para conocer la calidad, la eficiencia de la formación de profesionistas y la satisfacción de las demandas del mercado laboral, desde la visión de sus usuarios. Para las escuelas normales, son un indicador de la valoración que la DEGESPE ha demandado desde 2006, y son útiles para la acreditación de los programas de educación superior llevada a cabo por los CIIES. En 2018, después de la valoración de la BECENE realizada por los CIIES, estos emitieron la recomendación de consolidar el proyecto de seguimiento de egresados que ha operado desde 2013.

Ante dicha recomendación, se realizó este diagnóstico contextual en la BECENE sobre los estudios de egresados. Según los hallazgos, en el nivel de licenciatura, esta institución tiene una trayectoria en estos estudios. Existen tres estudios efectuados en un periodo de ocho años, comprendidos de 2006 a 2014, divulgados en 2013, 2017 y 2018, hechos por distintos investigadores motivados por indicadores profesionales e institucionales. Estos proporcionan aportes teórico-metodológicos relevantes, rigurosos y centrados en la dimensión de investigación, que facilitan el diseño de un instrumento que atienda el requerimiento de este tipo de estudios. Las investigaciones fueron realizadas aisladamente; ninguna recuperó el aporte de su antecesora para innovar, dar continuidad a la línea de investigación, potenciar el desarrollo institucional y, al mismo tiempo, dar cumplimiento a los indicadores de evaluación solicitados por instancias nacionales.

La institución cuenta con un departamento de seguimiento de egresados que opera desde 2010 desde una plataforma Moodle. Sus alcances, hasta hoy, no le han permitido evaluar el proceso de formación inicial ni el impacto de esta en el campo laboral de sus egresados.

Finalmente, es necesario subrayar que los estudios de egresados deben ser vistos por los gestores institucionales como mecanismos de diagnóstico de la realidad educativa que potencian en la BECENE la reflexión acerca de los fines y los valores de esta, que la conduzcan a una evaluación periódica de la educación impartida; además de considerar los procedimientos que deben operar desde su sistema de gestión para medir los procesos operativos vinculados con la aplicación de los planes y programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo número 500 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) (2009). Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 2009. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126280&fecha=24/12/2009
- Ahumada, F.; Obregón, C., y Obregón, E. (2017). Seguimiento a egresados: un estudio diagnóstico en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1227.pdf>
- Aldana de Becerra, G. M.; Morales González, F. A.; Aldana Reyes, J. E.; Sabogal Camargo, F. J., y Ospina Alfonso, A. R. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 61-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701001.pdf>
- Álvarez, A. (1996). Políticas activas de creación de empleo y colectivos desaventajados. *Economistas* (70), 23-32.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (1998). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Servicios Editoriales.
- Ávila, M., y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017156006>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2017). Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las Instituciones de Educación Superior, SEP-ANUIES, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
- Hernández, F. (2018). Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Semblanza institucional. Recuperado de <http://www.beceneslp.com.mx/TemplateCIEES/CIEES%202018/semblanzaInstitucional.pdf>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación* (4), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?seq>
- Márquez Sarabia, P.; Ramos Mendoza, J. R., y Fajardo Ramírez, A. J. (s/f). Proceso para implementar estudios de seguimiento de egresados con criterios PNPC-CONACYT. En J. A. Hernanz Moral y M. L. Watty Urquidi (coords.). *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto* (pp. 1695-1701). Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/E-book-TDIE.pdf>
- Nigrini, G. V., y Varela, P. (2004). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Noyola Guevara, E. (2016). Génesis del gestor de aprendizaje. Estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial, plan 2004. En S. Guía y W. Guzmán (comps.). *Discapacidad y diversidad: experiencias investigativas desde la práctica docente*. *Investigación educativa* (pp. 32-57). Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Educativas, Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/fdd2/196901c6025de92f574e110b33e95a55553f.pdf#page=32>

- Osorio, J. R. (2008). Potencial de recursos humanos para la investigación educativa en los estados. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0439-F.pdf
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013). Publicado en el Diario Oficial el viernes 13 de diciembre de 2013. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). *Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018_2019.pdf.)
- Villanueva, A. (2013). *La formación inicial de profesores y su trayectoria laboral: estudio de egresados de una Normal de San Luis Potosí*. Editorial Académica Española.

SER DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE AGENCIA EN LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

BEING AN EDUCATOR: THE CONSTRUCTION OF THE SENSE OF AGENCY IN ACADEMIC TEXTS COMPOSING

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2019.

Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2020.

Dictamen 1: 4 de octubre de 2019.

Dictamen 2: 4 de noviembre de 2019.

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez¹



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo expone los avances de una investigación acerca de los procesos de agencia expresados por los normalistas a través de la producción de textos académicos que realizan a lo largo de su formación inicial de docentes. Asimismo, explica el sentido que los estudiantes construyen en sus composiciones textuales y la forma en que aluden a la escritura de sí mismos en torno a la trayectoria de formación propia en la institución, en las interacciones en las aulas con los formadores y compañeros, en las prácticas profesionales y con otros factores de la cultura escolar predominante en educación básica. Esto nos lleva al reconocimiento de las posibilidades que tienen para gestionar nuevos espacios de conocimiento, para el desarrollo de habilidades y fortalezas o debilidades actitudinales. Además, el análisis de las producciones textuales permite la comprensión del sentido de agencia y la construcción de esta por medio del juicio crítico manifestado en torno a la formación docente. Del mismo modo, se revisan las estrategias empleadas para superar los obstáculos del proceso de formación inicial y el nivel de transformación de sí mismos, fenómeno que ellos asumen con cierta autonomía en el contexto de la profesión magisterial.

Palabras clave: autogestión, autonomía, formación docente, textos académicos.

ABSTRACT

This article depicts the breakthroughs of a research regarding agency process expressed by teacher trainees throughout their academic texts production during their initial teacher education program. Additionally, it explains the significance students construct in their written compositions as well as the fashion they advert self-writing regarding their own academic trajectory; class interactions with teacher trainers, as well as teacher trainees; professional practices and other scholarly cultural aspects prevailing in basic education. This leads to the recognition of possibilities students must manage new spaces of acknowledgement for the development of skills and strengths or attitudinal weaknesses. Moreover, the analysis of written productions allows the understanding of the significance of agency and its assemblage by critical judgment expressed towards teacher training process. Finally, strategies executed to overcome obstacles in the initial teacher education program and the level of self-transformation, as well as phenomena students assumed with a degree of autonomy within the context of the teaching profession, are revised.

Keywords: self-management, autonomy, teacher training, academic texts.

¹ Escuela Normal de Zumpango, Estado de México. vicesp11@hotmail.com.
ID: <https://orcid.org/0000-0002-1448-7417>

INTRODUCCIÓN

En este artículo se exponen los avances del proyecto de investigación “Agencia en la formación de docentes. Posibilidades y obstáculos para la construcción de autonomía en la profesión”. El proceso para armar la estructura del conocimiento se basa en el análisis de la producción de textos académicos que los normalistas elaboran para informar sobre sus prácticas docentes; asimismo, alude a las composiciones escritas generadas en los cursos: ensayos, ponencias y textos libres. Estos escritos se revisan para descubrir el sentido de agencia, definido como los mecanismos de apropiación del ser docente y las estrategias o tácticas empleadas para fortalecer el desarrollo personal y profesional más allá de los planteamientos institucionales.

Las preguntas de investigación son: ¿cuáles estrategias o tácticas emplean los normalistas para gestionar una formación profesional que responda a sus expectativas de vida personal y profesional? y ¿qué tipo de reflexiones exponen los normalistas en torno a los problemas de la práctica docente para potenciar el sentido de agencia y reconstruir su formación inicial? El propósito general es comprender las estrategias o las tácticas que los normalistas exponen en las producciones textuales para construir un sentido de agencia a lo largo de la formación profesional que responda a sus expectativas de vida.

El sustento teórico de agencia se trabaja desde los aportes de Yurén (2013), Bauman (2001) y Freire (2005). Estos autores mencionan el vínculo que se teje entre las acciones de los sujetos y los discursos creados en las instituciones. Hacen distinciones como la idea de proyecto a futuro desde los instrumentos y mecanismos que posee la escuela como educadora del sujeto y los recursos que emplea para asumir “la construcción de su propio futuro, de su propia agenda

educativa, su autoformación, aun en las condiciones más depauperadas social, económica o educativamente” (Yurén y Mick, 2013, p. 10). Estas discusiones teóricas proponen una mirada analítica de los procesos que cada sujeto vive durante su formación para detectar la manera en que soluciona los conflictos cognitivos que la trayectoria académica propone, así como aquellas experiencias de aprendizaje en condiciones reales de trabajo profesional que lo impulsan a una transformación de sí mismo. Fenómeno que lleva a los individuos a la construcción de un sentido de la propia formación con mayor autonomía y responsabilidad para ejercerla en sociedad.

Desde esta mirada, se revisan los procesos que los normalistas describen en sus producciones textuales como resultado de la documentación, el análisis y la interpretación de los momentos más destacados acerca del sentido de agencia en la profesión docente.

El planteamiento de Yurén y Mick (2013) sobre la categoría de agencia se refiere a la forma en que los sujetos intervienen a través de la autoformación para alcanzar una “autonomización” con respecto de las propuestas institucionales que determinan los contenidos, propósitos y recursos aplicados en el contexto de planes y programas de estudio. En tenor de ello, señalan que “el dispositivo es tanto más heteroformativo cuando menos posibilidad tiene el sujeto en formación de hacer estas elecciones y tomar decisiones en relación con su formación” (p. 14).

El sentido de agencia en la formación de docentes se vincula con la idea de autonomía expuesta en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria al señalar que “la adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesionales es posible en la medida en que se participa en actividades significativas” (SEP, 2012, p. 6). Aquí se observa la dirección de la formación hacia acciones en las que el sujeto sea un agente creativo y propositivo en la construcción del saber docente, situación que fortalece un sentido de pertenencia al campo profesional.

Con estos argumentos teóricos se consolida la resolución de abordar el sentido de agencia que construyen los normalistas en el trayecto académico. En el entendido que esta categoría permite el análisis de las interacciones entre los formadores y los docentes en formación, se destaca: a) la incentivación para la vida profesional, los aciertos y obstáculos en la construcción de los rasgos de identificación con el campo educativo, y b) la capacidad de intervención-transformación de la práctica docente o, por lo menos, el reconocimiento de los límites o condiciones para el desarrollo de la trayectoria académica.

La metodología empleada se basa en el enfoque cualitativo-interpretativo, porque se analizaron las expresiones de los sujetos en sus producciones textuales elaboradas durante la trayectoria académica. Para tal efecto, se recurrió a la hermenéutica propuesta por Ricoeur (1976, 1995) con la finalidad de interpretar los escritos, iniciando con el análisis del contenido expresado por el sujeto y el contexto de creación. Se profundizó posteriormente en los sentidos que el estudiante-autor construyó en la composición, es decir, la orientación o propósito de los mensajes en la recuperación de las experiencias de aprendizaje en la institución y en condiciones reales del trabajo docente. Asimismo, se trabajó con las expresiones de subjetividad: descripciones emotivas asociadas con los procesos de razonamiento que los normalistas narraron por escrito.

Para triangular la información, se recuperó el discurso registrado en grabaciones de distintas sesiones y encuentros académicos entre normalistas y formadores de docentes. Se transcribieron y analizaron desde dos referentes: el plano de la expresión y del contenido para estructurar las categorías que hicieron posible la comprensión de los elementos de agencia aludidos por los sujetos en la trayectoria de formación.

AGENCIA Y FORMACIÓN DE DOCENTES

En el recorrido teórico sobre la categoría de agencia se encontró que Bauman (2001) escribió un capítulo titulado "En busca de agencia". Este apartado inicia con un planteamiento sobre la forma en que el miedo cósmico, referido a las leyes divinas y su cumplimiento por los seres humanos, transita a los actos mundanos y se domestica como un miedo oficial.

A diferencia de los poderes cósmicos, sus réplicas terrestres hablaban, y hablaban para ser escuchadas y obedecidas. De alguna manera, esto resultaba reconfortante: ahora los mortales sabían, o creían saber, cómo aplacar la ira de los poderes y apaciguar así el propio miedo (Bauman, 2001, p. 68).

Miedo que ha sido instaurado en todos los niveles del comportamiento humano con el que un grupo somete o controla a otros. Fenómeno que trasciende la historia de la conquista física para identificarse en diversas expresiones

de violencia simbólica. Explotación del ser humano por su propio género, a veces sin clara conciencia del actuar sobre otros a través de la demanda de obediencia, circunstancia que vulnera la condición humana, lacera el desarrollo de los sujetos, los vence ante el poder hacer o decir del gran Otro.

Para Bauman (2001), este miedo que vulnera la condición humana ha sido factor determinante en la concepción de sujeto-sujetado. Sujeto que asume las reglas con las que regula su actuar en el mundo, normas de conducta que aprende en las instituciones, familia, escuela, Estado; situación que denota una eliminación del ser como agente y gestor de su propia configuración subjetiva, en el entendido de que este sujeto nace, vive y muere en sociedad, de esta forma asume que, para pertenecer a ella, requiere cierto grado de sumisión, obediencia y respeto por sus disposiciones.

Sin embargo, el ser humano no está dominado por una sola versión del mundo; existen otras posibilidades con las cuales puede construir diversas posiciones que lo potencian como sujeto libre pensador. Estas vertientes lo conducen por diversos senderos con la intención de encontrar en sí mismo las herramientas que lo liberen de los yugos instaurados por los discursos opresores.

Este fenómeno gesta encuentros de opresión o sumisión y, de forma simultánea, abre intersticios para prácticas liberadoras. Freire (2005) escribe que en esta relación de dominación es necesario señalar que “el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto” (p. 38). Esto se puede interpretar como un encuentro entre él y el discurso del Otro poseedor del saber. En esa relación se reconoce a sí mismo como sujeto en proceso de aprendizaje, pero también con posibilidades de gestionar su propio conocimiento más allá de las opciones de enseñanza propuestas por los docentes y, en general, en las instituciones formadoras.

Esta relación entre docentes y estudiantes en educación superior abre múltiples posibilidades para trabajar desde la perspectiva del agente: “convertirse en miembro, miembros de comunidades que construyen colectivamente, en espacios micro, su autonomía, su propio destino” (Izquierdo, 2013, p. 10). Es el reconocimiento de sí mismo con un poder para tomar las decisiones y acciones necesarias a su propio juicio y emprender modificaciones en su trayectoria académica.

Este poder de los sujetos para intervenir y transformar su tránsito por el mundo implica la modificación imperceptible de las rutinas; con ello impulsan el cambio de los esquemas socioculturales que los circundan. Así, un agente con sus acciones propicia que las estructuras institucionales tiendan a variar sus discursos dominantes, lo que posibilita la apertura para nuevas ideas o la introducción de otro tipo de propuestas generadas desde los sujetos, y no desde los cánones preestablecidos.

En consideración a estas posibilidades, la trayectoria académica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria se focaliza para analizar la forma en que viven la formación inicial, con el propósito de comprender las estrategias o tácticas que emplean para ser agentes con conciencia de la “vulneración de la que es objeto, esta postura desestabiliza al agente y le invita a romper con esquemas fijos, prácticas rutinizadas, comportamientos normalizados, lógicas o racionalidades excluyentes o situaciones injustas” (Yurén, 2013, p. 44).

Este estado de vulnerabilidad del alumno pasa inadvertido cuando la comunidad académica realiza prácticas de enseñanza basadas en la imposición de trabajos, lecturas y ejercicios docentes o, bien, cuando la institución propone una dinámica fundamentada en la regulación de las conductas mediante mecanismos de control para el “cuidado de los estudiantes”. O, bien, como imposición de sistemas disciplinarios rígidos en los que aspectos como la demanda de un tipo de vestuario se privilegia en los procesos de formación, cuando se reconoce que tales aspectos son periféricos al campo académico.

Este ambiente que se diseña en el “miedo oficial”, dice Bauman (2001), tiene la finalidad de fortalecer la “inseguridad existencial que renace cotidianamente con el recuerdo inexorable de la vulnerabilidad última: la muerte” (p. 69). No subsiste solo o es impenetrable ante las alterativas que el propio sujeto elabora para conseguir sus fines. Si bien el miedo se funde en las normas y reglas institucionales, estas no tienen el propósito de desaparecer al agente, sino de regular el comportamiento social de este. En este sentido, se abren espacios y dispositivos que lanzan a los normalistas a ciertas condiciones de agencia que anudan en diferentes producciones a la largo de la trayectoria académica. Entre estas destacan las textuales porque abundan como evidencia de los aprendizajes.

Los textos académicos que los estudiantes elaboran durante el trayecto académico son un campo de conocimiento, explicación y evaluación en la formación de los futuros docentes. Aunque muchos coinciden en que estos escritos se elaboran para ser entregados y revisados por el formador de docentes y detentador del saber, son a la vez una veta para la comprensión de las tácticas que fortalecen su agencia.

Estas prácticas de escritura exponen en su ritualización un sistema basado en la enseñanza heteroformativa. Sin embargo, en el contenido abren múltiples intersticios donde se pueden tejer expresiones que posibilitan la construcción del sentido de agencia. Entendido esto como los espacios donde se filtran acciones expuestas por los sujetos que la emplean para mostrar diversos dispositivos con los cuales nutren y fortalecen la trayectoria académica.

EL SENTIDO DE AGENCIA EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Los argumentos teóricos del plan de estudios de 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria apuntan al trabajo desde el enfoque centrado en el aprendizaje. Este propone la disminución de las prácticas de enseñanza basadas en la exposición y la repetición de fuentes bibliográficas para impulsar la participación activa de los normalistas; sin embargo, no se ha concretado en el planteamiento de:

[...] una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende (SEP, 2012, p. 5).

Desde este discurso se recupera al sujeto como agente propositivo en la construcción de su conocimiento. Se constituye un concepto distinto de alumno al que aún predomina en las aulas normalistas. En la cultura de las instituciones formadoras de docentes se sigue considerando al estudiante como sujeto dependiente de las condiciones generadas por los Otros, como se constata en la siguiente charla.

En primer lugar, quiero felicitar al grupo y a la maestra por la actividad que realizaron y como cierre de las actividades en el proceso de innovar en lo que son los asuntos académicos. Veo con agrado cómo ustedes utilizaron el cartel para ir demostrando todo el proceso que fueron siguiendo. Qué alcances tuvieron y a qué conclusiones llegaron y cómo les ayudó esta unidad de aprendizaje. Bien, quiero solo hacer unas reflexiones que no pretenden, fíjense... bien, decir que ustedes están mal; no..., al contrario, está muy bien, pero tenemos que ir puntualizando, ir trabajando, ir mejorando. Le platicaba al maestro... que el área de investigación tiene que ayudarnos a ir detectando cómo poder formar a los mejores docentes que requiere nuestra sociedad, qué requieren nuestros contextos. Ustedes tienen muchas capacidades, muchas habilidades; ahora, esas mismas hay que potenciar [...] (Reg. de obs./exp. a los./5to. sem/ 250116).

Desde esta postura, los formadores son los que tienen que diseñar instrumentos, implementar acciones de innovación, escenarios de enseñanza para el aprendizaje, según la idea de un enfoque basado en la enseñanza. Idea que predomina en muchos discursos que circulan en la formación de docentes; de tal forma que el agente-alumno se conceptualiza en esta relación como un elemento receptivo, un sujeto “perfectible” desde la mirada especializada de los docentes.

En este sentido, la acción de los formadores incurre muchas veces en una metodología que focaliza la productividad profesional, y no el enfoque “que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes” (SEP, 2012, p. 6). En este momento, en el que las tecnologías de la información y la comunicación nutren datos a gran escala, circulan publicaciones especializadas en pedagogía al alcance de los normalistas. Con relativa facilidad ellos establecen ahora un diálogo con especialistas ubicados en otras fronteras territoriales. Estos dispositivos y estrategias promotores de autonomía se han empleado poco en la escuela normal y con relativa lentitud en comparación con otras instituciones de educación superior.

La mayoría de los formadores de docentes han mantenido esquemas que reducen las acciones del estudiante al cumplimiento de trabajos o tareas; pocos promueven escenarios o dispositivos para que sea agente de su formación: cambio en las estrategias de aprendizaje, modificación en las prácticas profesionales y diseño de espacios institucionales con nuevas estructuras para ser docente.

Como se observa, la responsabilidad del formador en el terreno de la innovación educativa llega a ser cuestionada por los estudiantes. Al respecto, una alumna de sexto semestre, en el desarrollo de una investigación sobre lo que viven a lo largo del trayecto de formación, recuperó, a través de encuestas y entrevistas, las opiniones de sus compañeros, con las cuales organizó, analizó e interpretó su voz:

Es interesante notar como más del 75 por ciento del alumnado opinan que los docentes tienen gran parte de responsabilidad en que los ánimos, entusiasmo e identidad se vayan perdiendo poco a poco [...]

En ocasiones, los maestros nos indican qué trabajos son los que debemos realizar, y cuando lo hacemos, no es como ellos lo esperaban, por lo que tenemos que volver a corregir y hacer otra vez nuestro trabajo [...]

Si nos van a pedir algún trabajo o proyecto, que nos indiquen primero qué quieren y nosotros lo hacemos, aunque eso sería como un trabajo por encargo, más que para que nosotros adquiramos un aprendizaje (anónimo, 2017).

Si pudieras cambiar algo de tu formación docente, ¿qué sería?

Menos tarea y que eso poquito sea bien guiado. Que nos dieran un ejemplo de las cosas que quieren, cómo quieren (anónimo, 2017).

Con estos testimonios se puede notar que no se trata de los profesores, sino de la forma de trabajo o metodología que están siguiendo para trabajar lo que verdaderamente confunde a los alumnos y por consiguiente ellos se comienzan a desanimar (PTA/BDALR/marzo, 2017).

Como resultado de este trabajo, la autora concluye que los docentes formadores crean ambientes poco favorables para el aprendizaje en el aula, no escuchan o recuperan las opiniones, pocas veces fomentan la colaboración y desdeñan los aportes de los estudiantes. Al respecto, la alumna expone otra de las opiniones que sustentan este fenómeno.

Cuando se tomaban decisiones para la evaluación o la entrega de trabajos, también que nos escucharan, ojalá nos escucharan. Tenemos buenas ideas a pesar de ser jóvenes "inexpertos"; nosotros somos quienes vivimos esa formación y qué mejor que sean tomadas nuestras opiniones para mejorar.

Recuerdo cuando nos organizamos para ir a San Luis Potosí, contratamos un autobús... Ya estaba todo organizado, y en la dirección hicieron que lo cambiáramos por uno más económico, el cual nos dejó varados a media sierra. No nos escucharon al decirles que el camión que habíamos elegido era el más adecuado e impusieron su palabra. Ojalá nos hubieran escuchado (anónimo. PTA/BDALR/marzo, 2017).

Desde este punto de vista, prevalece una escucha poco atenta de los formadores. Algunos diseñan sus sesiones con escasas oportunidades para el trabajo autónomo. De esta forma, se observa que la docencia en la escuela normal promueve una educación centrada en el cumplimiento de las metas programadas, el conocimiento y dominio de los contenidos, y genera una práctica profesional anclada en el dominio o control del grupo. Probablemente, estas acciones procuran una trayectoria académica asociada con el concepto de docente distinguido por cualidades como el poder y mando. En menor medida se fomentan las competencias profesionales para la gestión de nuevos conocimientos y habilidades necesarias para mejorar y transformar de manera permanente las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la mecánica del trabajo de los formadores, que implica metodología, estrategias, enfoques y recursos, continúa anclada en la heteroformación, una forma en que la dependencia del alumno crea la razón para la existencia del docente. En sentido contrario, pensar en la autonomía, el respeto a la toma de decisiones de los normalistas, la asunción del riesgo de abrir espacios para su participación propositiva y diversa o en la creación de alternativas innovadoras en el terreno de la formación, hace emerger ideas acerca de la posibilidad de una autoformación como un campo para promover el sentido de agencia en los sujetos.

RASGOS DE AGENCIA EN LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS DE LOS NORMALISTAS

Al dar comienzo a escribir estos renglones me pregunto cómo poder expresar lo que atravieso en mi formación docente. Todo se vuelve material empírico y una visión propia de cómo suceden y se viven las cosas más agradables y difíciles al aprender, teniendo en mente que la herramienta principal de trabajo son seres humanos. Las ideas que plasmo a continuación van guiadas, en primera instancia, a visualizarme, como estudiante, que estoy logrando aprender y hacer, pero también qué estoy dejando de lado no mostrando interés. Ahora me surge la inquietud de conocer si lo que estoy atravesando en mi formación solo es propio del ser docente o también en otras futuras profesiones (Cruz Rosas, 2017).

Uno de los rasgos de agencia, desde el punto de vista de Yurén (2013), es la capacidad de tomar conciencia de la vulnerabilidad a la que está expuesta el propio sujeto. Este proceso de percepción de las carencias académicas, de los problemas metodológicos y teóricos en la docencia, abre la oportunidad de que el normalista comprenda y se “visualice” como aprendiz de la profesión e intente generar acciones para superar los obstáculos que vive.

En mi experiencia, las primeras veces que ejecutaba la planificación dentro del aula, me limitaba a cumplir con todas las actividades al pie de la letra, sin hacer ninguna modificación; sin embargo, comencé a darme cuenta de que dicha acción era errónea, pues muchas veces las condiciones del grupo no me permitían lograr mis objetivos, por lo que empecé a ver la necesidad de elaborar planes específicos pero flexibles. Algunas de las causas internas por las cuales fue necesario hacer algunas modificaciones fueron: la falta de conocimientos previos en los niños, el incumplimiento de tareas y material, el tiempo; también dependía de la disposición o el interés de los niños, o simplemente porque a partir de que observaba el trabajo me daba cuenta de que no estaba funcionando. Entre las causas externas se encuentran las actividades escolares como los honores, las clases de inglés y computación o la suspensión de clases, pues todo esto nos restaba tiempo (ensayo/ARO/junio, 2015).

Al llegar a la práctica docente, los normalistas observan, por una parte, factores que intervienen en la profesión y denotan las competencias que poseen o, por otra parte, las carencias que se tienen. Este momento se convierte en coyuntural para su trayectoria académica porque varios de ellos estructuran acciones para transformar su formación inicial. Así se observa en el caso de la autora del texto: es sensible a los defectos de una planificación rígida y cambia a una “flexible”.

Aunque los estudiantes saben que los formadores demandan el cumplimiento estricto de estas en las prácticas profesionales, ellos implementan variantes que les permiten resolver su ejercicio docente en condiciones reales. Al respecto, una estudiante escribe lo siguiente:

Cuando comenzamos con su elaboración en los primeros semestres, no se nos otorga una guía como tal para su elaboración, por lo que los docentes en formación nos vemos en la necesidad de investigar por nuestra cuenta, en internet o con compañeros de grados superiores, cómo se realizan estas, teniendo siempre la incertidumbre de si lo que hacemos está bien o no, y aunque el aprendizaje se supone que debería ser autónomo, este resulta ser un aspecto en donde yo recomendaría la implementación de un taller o una guía más puntual para su realización (Moreno, 2017).

El reconocimiento de la ausencia de asesoría los lleva a gestionar el propio conocimiento a través de la investigación y apoyo de otros normalistas con mayor experiencia en el terreno de la docencia. Esta colaboración entre pares ocurre con frecuencia para despejar dudas sobre los procesos de planificación, organización y evaluación de los grupos en el nivel de educación primaria. Ellos reconocen que aprenden con mayor facilidad y de mejor manera que durante las sesiones de clase.

La forma en que los maestros manejan la situación de aprendizaje dentro del aula, ya que siempre es un trabajo monótono, “lee, haz tu exposición y comparte”, es un trabajo muy administrativo. En vez de compartir estrategias, que es lo que verdaderamente te ayuda dentro del aula, te llenan de teoría que no se sabe en qué momento ocupar.

La poca experiencia de los docentes formadores en el campo de educación básica marca cierto límite en el aprendizaje que comparten, tomando en consideración la falta de vinculación de la teoría con la práctica (García Alarcón, 2017).

El concepto de inexperiencia de los formadores en el campo de la docencia en educación básica y la falta de una metodología pedagógica para fortalecer las competencias profesionales han provocado que múltiples voces normalistas manifiesten apatía o desmotivación por la profesión.

[...] a partir de sus concepciones nos damos cuenta de dónde reside su interés por el campo, así mismo la desmotivación tras encontrarse con docentes que no tienen el acercamiento a la práctica, evitando así un aprendizaje más profundo y basado meramente en teoría (García Alarcón, 2017).

El juicio crítico dirigido a las prácticas de los formadores denota el nivel de sensibilidad respecto de su responsabilidad en torno a la docencia en educación básica. Así, ellos pasan de una demanda de atención y asesoría pedagógica a la gestión de sus competencias profesionales. Esta serie de actitudes que implican la movilización de sus conocimientos y habilidades es un rasgo distintivo del proceso que vive el normalista y que gesta un sentido de agencia en el campo de la docencia.

[...] enfocándome en la comunidad normalista, es claro que el ciclo inició con emoción para los que entraron por vocación y con cierto nivel de interés para los que ingresaron por diferentes situaciones, mientras que a la mitad del proceso hay una desmotivación por seguir y se opta solo por un deber cumplir con lo más mínimo, finalmente el regreso de la emoción por experimentar lo nuevo o bien lo que se espera en la labor docente (Hernández Hernández, 2017).

Este ciclo de emociones expresadas por la autora del texto anterior permite observar las experiencias que los sujetos en proceso de formación docente entrelazan para transformar su sentido de pertenencia a la profesión. Se fortalece la identidad profesional o se logra superar la serie de sensaciones negativas asociadas a la frustración del ingreso a una licenciatura que no se deseaba o a la desmotivación ocasionada por la práctica de los formadores. Ella teje y reestructura el conocimiento del ser docente utilizando el territorio de los afectos y se propone mejorar su trayecto académico para responder a sus intereses.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Después de analizar la relación entre la cultura institucional prevaleciente en la formación inicial de los docentes y los sujetos que la viven, es posible afirmar que las instituciones siguen siendo lugares donde se desarrollan los procesos de opresión-liberación. En este sentido, la educación es un campo en el que se tejen relaciones de poder, dominación y sumisión, pero también donde se construyen opciones con las que los sujetos desanudan estas dependencias y reconfiguran sus opciones de formación y preparación para actuar en el mundo.

Uno de los aspectos que destacan en este encuentro de opresión-liberación es la capacidad de autoconocimiento que logran construir los normalistas a partir de la escritura académica. En este sentido, para explicar la propia práctica profesional documentan la experiencia a partir de los relatos de diarios y los registros de observación, y con ello elaboran diversas composiciones textuales como ensayos, artículos, ponencias y escritos libres y creativos.

Estos textos se convierten en dispositivos para el análisis de la propia formación docente y son, a la vez, un territorio fértil para comprender la forma en que los docentes formadores fomentan u obstaculizan el desarrollo de las competencias profesionales. En este sentido, la imposición de un ritmo de trabajo académico asociado con la figura del docente constituye una heteroformación en la cual se mantiene a los estudiantes bajo la dirección del profesor. Sin embargo, las narraciones, los relatos y las investigaciones que realizaron y difundieron como trabajos escolares develan la forma en que rebasan dichas propuestas institucionales para construir vías alternas que potencian la transformación y la mejora del desempeño docente en las prácticas. Los cuestionamientos elaborados en los escritos son herramientas que orientan el desarrollo de las ideas y, además, cumplen la función detonadora de inquietudes sobre la formación propia. En estos textos se dibujan las necesidades de los normalistas en torno a la profesión docente y las tácticas que emplean para la mejora de su trayecto académico.

La forma en que los normalistas anudan, en los diferentes textos académicos, la serie de problemáticas referidas al campo de la docencia y los mecanismos que emplean para superarlas permite la valoración de algunos rasgos de agencia en este proceso de formación del futuro profesionista, tales como la percepción del logro de las competencias durante la trayectoria académica y el ímpetu para desarrollarlas con recursos que rebasan las propuestas institucionales. De esta manera, se recurre a la autoformación en investigación y a la colaboración entre pares. Aunque los normalistas han construido un sentido de escasa libertad para la movilidad académica y reconocen pocos espacios de autogestión para la preparación académica, varios logran superar estos límites institucionales recurriendo a redes sociales, al intercambio de experiencias con egresados o docentes titulares, con ello conceptualizan y generan alternativas para la transformación de su desempeño profesional.

Uno de los rasgos de agencia ha sido la fortaleza emocional que construyen a lo largo de la formación inicial. Las expresiones de afecto que hace algunos años estaban vetadas en las producciones textuales, ahora son un recurso de sensibilidad ante sus necesidades profesionales y convoca a la toma de conciencia de las implicaciones de ser docente en condiciones sociales y culturales adversas para los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria.

El reconocimiento del ciclo del conflicto emocional que viven los normalistas a lo largo de los cuatro años de formación inicial hace posible descubrir que el apoyo mutuo y la colaboración entre pares es un rasgo de agencia que experimentan los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Rosas, H. B. (2017). *Un momento de desesperación. Ensayo para el curso Producción de Textos Académicos*. Escuela Normal de Zumpango.
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García Alarcón, I. (2017). *La formación del docente en una escuela normal. Desde la vocación hasta la desmotivación*. Escuela Normal de Zumpango.
- Hernández Hernández, K. (2017). *¿Qué sentimientos se causan durante el transcurso de la escuela normal?* Escuela Normal de Zumpango.
- Izquierdo, M. Á. (2013). Prólogo. En T. Yurén y C. Mick (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 9-12). Juan Pablos Editor.
- Moreno, S. (2017). *¿Cómo podría mejorar la formación docente?* Escuela Normal de Zumpango.
- Ricoeur, P. (1976). Del conflicto a la convergencia de los métodos en exegesis bíblica. En R. Barthes (ed.). *Exegesis y hermenéutica* (pp. 33-50). Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI Editores.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Yurén, T., y Mick, C. (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. Juan Pablos Editor.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 23-52). Juan Pablos Editor.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Fecha de recepción: 17 de junio de 2019.

Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2020.

Dictamen 1: 22 de diciembre de 2019.

Dictamen 2: 27 de diciembre de 2019.

Efrén Viramontes Anaya¹

Lylia Ana Morales Sifuentes²

Luis Manuel Burrola Márquez³



Intervenciones
educativas

RESUMEN

El curso propuesto como proyecto de intervención, "Lenguaje y comunicación", es tomado en su versión original de la Secretaría de Educación Pública. Solo para efectos de identificación de avance de aprendizajes, la intervención se divide en tres subproyectos: contenido lingüístico, procesos sociocognitivos y didáctica. La innovación de la propuesta consiste en la implementación de un curso guiado por tres ejes de transformación: 1) el pensamiento complejo; 2) la innovación de la práctica, y 3) la investigación-docencia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La metodología se centra en la investigación acción participante, que se aplicó de agosto a diciembre de 2018 en un grupo de una escuela normal rural del norte de México, con el propósito de hacer innovaciones al curso original, a las prácticas de los docentes de la escuela normal que participaron en el proyecto y a la formación docente de las estudiantes con quienes se implementó. Los resultados se estructuran con base en las categorías derivadas de los ejes de transformación referidos. Las recomendaciones para la mejora se establecen en términos de adecuaciones específicas del ejercicio y la formación docente.

Palabras clave: formación docente, enseñanza de la lengua, pensamiento complejo, innovación docente.

ABSTRACT

This paper describes a project of intervention or innovation in the field of language and communication, consisting in improving a course from its original version as presented by the Mexican Ministry of Public Education. The innovation involved was the implementation of the course through three axes of transformation: complex thinking, research-teaching, and the use of information technologies (ICT). It was applied during the period from August to December of 2018 in a group of a normal rural school in northern Mexico, with the purpose of building innovations to the original course, to the practices of the teachers of the normal school who participated in the project, as well as in the teacher training of the students with whom the course was implemented. The results are structured, based on the categories derived from the transformation axes. The improvement recommendations are established in terms of undertaking a specific exercise and teacher training adjustments.

Keywords: Teacher training; Language teaching; Complex thinking; Teaching innovation.

1 Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. efren8000@hotmail.com

2 Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. lyliamorales@gmail.com

3 Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. luisburrola1@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realiza como parte del programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) denominado Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), implementado a través de cuerpos académicos de universidades y escuelas normales en todo el país. Se deriva de la comunidad de práctica implementada en la región noroeste del México.

El curso Lenguaje y Comunicación (SEP, 2018a) es el primero de una serie de cinco que pertenecen a la misma línea y que llevan una secuencia en relación con la formación docente en la enseñanza de la lengua. Es presentado en su versión original, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la coordinadora del equipo de diseño y principal aportadora de este, Dolores Amira Dávalos Esparza.

El contexto de la ejecución del proyecto de intervención es una escuela normal rural del estado de Chihuahua, México. Aunque el ámbito es rural, el plan de estudios es de aplicación nacional. El grupo de estudio es de primer semestre. Las estudiantes tienen como antecedente la formación de bachillerato o educación media superior.

El plan de estudios (SEP, 2018b) que sirve de marco curricular del proyecto es implementado en las escuelas normales de México por primera ocasión, y se encuentra en construcción. El curso se inscribe en la línea denominada lenguaje y comunicación. Este tiene cuatro cursos más que forman parte de una secuencia de formación para la enseñanza del lenguaje de una lengua materna.

El proyecto general se subdivide en tres partes a efectos de identificar los logros de cada subproyecto: contenido lingüístico, procesos sociocognitivos y didáctica. Cada parte se va incorporando a la siguiente. En la tercera de ellas se refleja el avance del aprendizaje integrado.

El grupo en el que se aplica la intervención didáctica y el seguimiento del proyecto está compuesto por 32 alumnas, originarias de diferentes contextos, que concluyeron los estudios de educación media superior o bachillerato con subsistemas muy variados: bachillerato general, telebachillerato, bachillerato técnico, preparatoria abierta, entre otros.

El propósito de la innovación se basa en el desarrollo de la competencia de enseñanza en el área del lenguaje, mediante prácticas específicas fundamentadas en el pensamiento complejo, en la relación investigación-docencia y en el uso de las TIC. Se plantea la necesidad de contribuir a una formación docente problematizada desde las propias estudiantes de la escuela normal. Por ello, cada estrategia se inicia con la identificación de necesidades de formación a través de preguntas que las alumnas deben responder mediante la investigación y la puesta en común de los conocimientos consultados.

El posicionamiento teórico se establece principalmente con base en los principios del pensamiento complejo, aplicados a la acción y a la interpretación de la docencia y la formación docente. En este contexto teórico se incorpora el uso de las TIC, la innovación y la relación entre la investigación y la docencia.

En lo general, el plan se estructura como una respuesta al problema principal de formación docente inicial del estudiantado normalista y, en lo particular, a la falta de comprensión de los sustentos teórico-metodológicos del programa de educación primaria por parte de los estudiantes de nuevo ingreso a la escuela normal. Para lo cual, se plantea la pregunta ¿cómo comenzar la construcción de los sustentos teórico-metodológicos en la formación docente inicial en la enseñanza del lenguaje?

El problema general se desarrolla mediante la intervención pedagógica para incidir en la solución de tres problemas fundados en cada proyecto específico: ¿qué diferencias hay en las teorías lingüísticas existentes y cómo se relacionan con los propósitos y fundamentos del enfoque de la enseñanza del lenguaje?, ¿cuáles son los aportes de las investigaciones psicolingüísticas a la comprensión del desarrollo del lenguaje oral y escrito?, ¿qué diferencias existen entre los marcos de referencia didácticos del programa de español y los que no lo son?

El proyecto de intervención o plan del curso se estructura en tres subproyectos que corresponden a cada unidad de aprendizaje. El primero atiende el contenido lingüístico; el segundo, los procesos cognitivos de los alumnos, y el tercero, la didáctica.

DESARROLLO

Fundamento teórico a través de ejes de transformación

Eje pensamiento complejo

En este eje se consideran los aspectos que caracterizan la perspectiva de pensamiento complejo. Se plantea una problemática general inicial, que se resuelve a través de tres problemas. Se efectúa una transformación de las condiciones de los estudiantes en su aprendizaje aplicado a situaciones reales de comprensión de los sustentos teórico-metodológicos de los programas de estudio de Español de educación primaria. Se aplican los principios dialógico, recursivo y hologramático.

El principio dialógico, en el sentido de incluir los elementos teóricos contrarios que explican un mismo enfoque lingüístico de aprendizaje y de enseñanza, se emplea con el propósito de que haya teoría incluyente y abarcadora, dejando que el estudiante escoja la explicación teórica que le parezca más adecuada, argumentando sus decisiones. Se analizan las explicaciones lógicas, antagónicas y complementarias. Se aplica el principio de unidualidad compleja propuesto por Osorio García (2012).

De acuerdo con el principio recursivo, en la enseñanza por competencias no se aborda el contenido de una vez y para siempre, sino que, en diferentes momentos, en diferentes niveles de construcción, se aborda y se construye recursivamente, en forma de bucle o espiral, no linealmente. Se realizan aproximaciones a un mismo objeto de aprendizaje en diferentes momentos, con diferentes niveles de complejidad y profundidad; lo que en un momento fue producto o efecto se convierte en insumo o causa, para continuar con el proceso constructivo de la competencia: “el efecto retroactúa sobre la causa” (Morin, 2004, p. 8).

El principio hologramático se aplica integrando, globalizando y religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí. Se sigue un proceso de contextualización, descontextualización y recontextualización a través de las actividades de enseñanza (Osorio, 2012).

Se utiliza el método del pensamiento complejo como construcción dinámica y específica ad hoc a la problemática. La teoría se aplica como punto de partida de la comprensión, tratamiento y solución del problema. El error se convierte en un elemento para avanzar a niveles superiores de comprensión y transformación. La educación es orientada a la autonomía del hombre, y se intenta abordar los contenidos desde la disciplina, poldisciplina, interdisciplina y transdisciplina. El método incluye de manera dinámica e integral el uso de la

h

teoría, la incertidumbre, el error, la autonomía y la transdisciplina. En el tercer subproyecto se incluyen todas las disciplinas para hacer el análisis didáctico, en un proceso transdisciplinario, que da origen al examen de los planteamientos de la enseñanza del lenguaje, en función de lo planteado en el programa de educación primaria y de las consignas propuestas, con objeto de determinar su pertinencia y coincidencia con dicho programa. En este momento se cierra el círculo iniciado con el análisis del contenido que se enseña y del sujeto que aprende, en la reflexión del sujeto que enseña, como parte fundamental del desarrollo del proceso de la formación como docente.

Eje investigación-docencia

Se establece una acción dialógica entre la investigación y la docencia en dos sentidos. El primero, en la consideración de los aportes generales de la investigación en los contenidos de los cursos en el rediseño o ajustes generales que se hacen al curso original. El segundo, como la aportación que se hace mediante la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción, derivada del proceso metodológico de investigación acción (Schön, 1987).

Al respecto, Hernández (2002, p. 295) concluye que “la institución universitaria debería intentar buscar el espacio común donde la relación sinérgica docencia-investigación ocurriese”. A esto se le agrega la idea de que, para que la docencia y la investigación logren un mejor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, deben desarrollarse en un enfoque de enseñanza ampliamente participativo y constructivista. De lo contrario, se daría pie a la antítesis que plantea la correlación negativa entre estas dos actividades, que se consideran complementarias. Por otra parte, Porán (2015) establece con mayor contundencia la posibilidad de la existencia del profesor investigador como aquel profesional que analiza su propia docencia y reflexiona en esta de manera sistemática con el fin de transformarla. Es en este sentido como se intenta relacionar estas dos acciones, que consideramos complementarias, como parte de un ingrediente de esta investigación.

Eje uso de las TIC

La importancia de las TIC en el ámbito educativo se ha hecho muy evidente en los últimos años. Brünner (2003) explica que las tecnologías aplicadas a la educación ponen a la vanguardia en la innovación a los procesos de enseñanza en los diferentes niveles educativos en el mundo. La sola introducción de las TIC en las escuelas normales no conlleva el uso o la utilización de estas desde una perspectiva eminentemente didáctica y pedagógica por parte de la comunidad

educativa. La inversión en la conectividad y el equipamiento tecnológico no es una garantía de que en las escuelas se empleen de manera adecuada y en cantidad suficiente para que haya una diferencia sustancial con respecto a la carencia de esa infraestructura. El uso de las TIC no siempre repercute significativamente en la labor docente o en el aprendizaje generado en los salones de clase, por lo que, como explican Balanskat, Blamire y Kefala (2006), gran parte del éxito se encuentra en el uso que se les dé a dichos artefactos o herramientas tecnológicas como recurso pedagógico. De este modo, se coincide con la idea de que la innovación puede o no estar relacionada con el uso de las TIC. Tal relación dependerá de forma directa de los docentes, del contexto y de los estudiantes de cualquier institución que las implementen, como sugiere Levis (2008).

MÉTODO

Para el desarrollo de esta investigación se ha seguido el método investigación-acción concebido por Latorre (2005). Se inició con la entrada al campo, cuyo escenario principal es el de las sesiones de clases. En diferentes momentos del semestre, se empleó la técnica de la entrevista aplicada a las estudiantes, al profesor del curso y al observador participante (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se utilizó la técnica de observación participante (Giroux y Tremblay, 2004) durante las clases por un tercero y por el docente que desarrolló las sesiones de clase. En este último caso, se registró en la bitácora del profesor (Martínez-Valerio, 2016). Para una mejor valoración de los avances de las estudiantes, se analizó el trabajo de los alumnos, como lo sugiere la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012).

La información se analizó con base en las categorías establecidas previamente: el pensamiento complejo, la innovación de la práctica, el uso de las TIC y la relación investigación-docencia.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Eje transformación del pensamiento complejo

El análisis de la práctica desde el enfoque del pensamiento complejo implica plantearlo desde una perspectiva en la que esta práctica se examine de manera situada, en un contexto específico determinado; es decir, no puede plantearse un enfoque de pensamiento complejo en situaciones abstractas, sino que tiene que ser en situaciones concretas. En este caso, la situación concreta se relaciona con la formación docente de estudiantes de educación normal en el ámbito del lenguaje y la comunicación. Esta manera implica el enfoque del pensamiento complejo y se vincula con el hecho de concebir la formación docente como un problema complejo que las estudiantes de la escuela normal viven junto con los docentes de esta, así como con toda la estructura institucional que asiste a las estudiantes en este proceso formativo.

Se parte del supuesto de que la formación docente tiene que ser un problema personal de cada una de las estudiantes que es asumido como parte de la responsabilidad del docente y de la institución. En este sentido, la formación docente no se piensa como algo simple que pueda resolverse estableciendo una relación causa y efecto. Tampoco es posible hacerlo por medio de una sola persona o a través de una disciplina específica como la didáctica. Para atender este proceso formativo se debe involucrar la participación activa de las estudiantes y de los docentes en la estructura académica, así como el dispositivo que organiza y que hace que concluya en un proceso determinado cada uno de estos elementos.

Se trabaja desde el enfoque del pensamiento complejo de acuerdo con lo establecido por Morin (cit. en Osorio García, 2012) cuando señala que se trata de una manera paradigmática distinta de pensar la construcción del conocimiento, de cualquier tipo, disciplina, problema, etcétera; se convierte en una nueva forma de organización del pensamiento para el tratamiento de los problemas mundiales y de las ciencias en particular integrando en esta idea el proceso filogenético en el que están insertados todos los procesos humanos, como el de la educación.

De esta manera, el nuevo planteamiento epistemológico se hizo evidente en el intento de realizar la práctica docente de un modo distinto que incluyera de manera holística todos los elementos que se involucran en el ejercicio docente a fin de lograr aprendizajes que impacten con más fuerza en la formación de las nuevas docentes y, al mismo tiempo, en quienes están transformando, es decir, los docentes también sean transformados. En este caso, la transformación incluyó el planteamiento curricular oficial del curso de lenguaje y comunicación.

En este proceso se abordaron la complejidad y el pensamiento complejo de la manera en que lo plantea Morin (2001), implicando en todo momento la dimensión humana o el enfoque humanístico como una parte sustancial para el logro del entendimiento de las acciones del hombre (genérico), considerando que quienes participamos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y en la organización escolar tenemos una influencia muy importante sobre lo que sucede en el ámbito educativo, a la vez que somos objetos de la transformación, derivado, todo ello, de lo que nosotros mismos hacemos.

La complejidad del objeto de conocimiento no solo se observó en la variedad de los elementos con los que se interconecta, sino también en su propia estructura, que puede ser conocida en un proceso que implica una gradualidad, una secuencialidad y una profundidad específicas.

Se hizo evidente que los contenidos tratados bajo las problemáticas a solucionarse están implicados en un proceso que inicia en algún punto específico y que las primeras construcciones de las estudiantes no permiten tener ideas globales congruentes, sino que surgen de manera caótica y poco a poco van cobrando sentido.

En lo que respecta a la transdisciplinariedad, que es otra de las características fundamentales del pensamiento complejo, se observa una serie de disciplinas que convergen en este curso, que se involucraron de manera recursiva en la comprensión y la resolución de los planteamientos problemáticos principales. Tales disciplinas son la lingüística, la psicología y la didáctica. En conjunto, estas contribuyeron a la resolución de un asunto complejo: el inicio de la formación docente en el área del lenguaje.

En el proceso se requirió, como lo señala Osorio García (2012), el uso pragmático de las disciplinas, aspirando en todo momento llegar al nivel del ejercicio transdisciplinario para atender la situación planteada en la formación de las estudiantes, desde un enfoque coherente y lógico que posibilitara el logro de este propósito. Este primer intento de trabajo transdisciplinario fue uno de los recursos utilizados para atender el proceso desde el enfoque de la complejidad.

El proceso hacia la transdisciplinariedad conlleva una característica denominada principio hologramático. En el ejemplo del análisis del evento de oralidad, a través de las disciplinas lingüísticas, se intentó un primer acercamiento de análisis hologramático; en esta actividad, se trató de realizar un análisis holístico de un evento de oralidad. Fue evidente que lo que se pedía a las estudiantes era algo complejo, aunque parecía muy fácil; de hecho, se les hizo difícil por el desconocimiento de los elementos disciplinares que pueden intervenir en esta actividad, toda vez que analizaron desde el sentido común o desde sus saberes, limitados desde el punto de vista lingüístico.

Innovación de la práctica docente

Como parte de esta iniciativa de carácter nacional, que en general pretende formar comunidades de práctica e innovar la práctica educativa desde la perspectiva del pensamiento complejo, se hace necesario considerar la innovación educativa como parte imprescindible de este esquema de trabajo según el planteamiento de Escudero (1988, p. 88): la innovación educativa implica “referirse a proyectos socio-educativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada”.

La innovación se inicia desde el momento mismo en que se reflexiona y se hace conciencia del logro de los objetivos, en la posibilidad de colegiar en cuerpo académico los distintos andamiajes realizados para el logro del aprendizaje en las estudiantes, en la diferenciación de la práctica docente, en la participación de las estudiantes, en la inclusión de las tecnologías en el aula, en la interacción con el contenido y el chat en *WhatsApp*. Tenemos que observar cada situación y reflexionar en ella recurrentemente; cómo vemos que se está transformando la formación docente de las alumnas en comparación con otras generaciones, cómo vemos que se está transformando la práctica que estamos haciendo en comparación con la de otros cursos en que hemos trabajado, cuáles elementos de transformación de la práctica estamos incorporando.

Es común considerar el aprendizaje como la incorporación de lo que explica el maestro y lo pueda repetir el alumno; sin embargo, el enfoque de la formación docente que trabajamos implica la acción consciente de las estudiantes en su aprendizaje. Esta es una parte innovadora del proyecto. Partimos del supuesto de que tiene que ser un proceso autoformativo, coformativo y heteroformativo, en el que la autoformación es lo que dirige toda la acción. Tenemos que ser conscientes de lo que es problematizar en la formación de las alumnas y ver cómo hacerlas también responsables de su propio proceso. Nosotros las ayudamos (heteroformación) y sus compañeras también las ayudan para coformarse (co-formación), pero cada una es responsable de su autoformación, porque no se puede evitar que aprendan de sus compañeras y del profesor, tampoco que aprendan por ellas mismas. En el proceso, son ellas, en soledad, quienes tienen que reestructurarse a sí mismas.

Las TIC en la escuela normal

En la escuela normal (institución mexicana para la formación inicial de docentes) hay limitaciones muy grandes en el servicio de conectividad para los docentes y las estudiantes por la condición de ruralidad. Las alumnas de esta escuela son de bajos recursos económicos, no cuentan regularmente con datos en su celular para el uso de internet y las que los tienen limitan su uso; son pocas las que tienen teléfonos con servicios completos o redes sociales gratuitas; además, no todas cuentan con computadora personal. Así, el uso de esta tecnología para el trabajo académico marca limitaciones.

Aunque no todas las alumnas las tienen disponibles, las redes sociales gratuitas son las que más utilizan, principalmente *WhatsApp* por ser la más común. Participan en un grupo de *WhatsApp* dedicado exclusivamente al curso Lenguaje y Comunicación. En este se suben materiales de lectura, se dan consignas de tarea, se comparten lecturas, se responden dudas y preguntas personales. Ahí mismo se tiene acceso a los trabajos que se envían, lo que fue evidenciado puntualmente por el docente del curso, quien refirió que las alumnas “se envían los materiales a su *WhatsApp* para que los descarguen: lecturas, tablas analíticas, videos, links para entrar a sitios web, etc.” (P19, Bitácora del profesor).

En este espacio compartido, tanto alumnas como profesores tienen acceso a todas las actividades de situación de acción (diagnósticas) con las que inicia cada estrategia. Se les pide a ellas que escriban algo breve sobre lo que saben del tema que se está iniciando, así como sobre su primera impresión, y envían un pequeño párrafo.

Por su parte, los maestros están al pendiente de lo que las alumnas suben al grupo de *WhatsApp*. Se revisan los escritos y se analizan las participaciones. Se les hace saber la importancia de sus aportaciones. Las alumnas, al participar en este espacio, se dan cuenta de qué sabe cada una de ellas sobre el tema tratado. Por ejemplo, sobre la escritura de los niños, que fue uno de los temas trabajados, en las actividades hubo algunas que opinaron que un niño no sabía escribir, mientras que otras afirmaron que este ya tenía algunos conocimientos de la escritura, pero que estaba en un nivel bajo. El grupo de *WhatsApp* facilita enterarse casi instantáneamente de lo que están pensando las participantes acerca de las temáticas, sus conocimientos, sus respuestas y sus dudas. Ellas se dan cuenta de que pueden aportar, socializar y escoger las respuestas más adecuadas.

Es muy importante la utilización de las tecnologías, pero no como una clase de tecnología, sino como un medio y un instrumento para aprender mejor, que no implique más tiempo del que se ocuparía en aprender por otro medio. El punto es que en realidad facilite el aprendizaje, no que se tenga que utilizar demasiado tiempo para hacer, por ejemplo, una presentación de la que lo aprendido sea poco. El uso debe ser muy práctico, muy directo y económico en cuestión de tiempo; debe facilitar el trabajo, en lugar de obstruirlo; debe facilitar la manera de abordar un contenido, y debe abonar a la calidad del aprendizaje. Existen temas que no requieren ser abordados a través o con el uso de las tecnologías. Debe quedar claro que no todo puede o debe ser tratado con las TIC.

Al analizar cómo se utilizaron las TIC en la aplicación del proyecto en el grupo se hicieron visibles otras posibles formas de usarlas en beneficio de los propósitos del curso. Entre estas, realizar debates en el chat de *WhatsApp*, abrir un blog en el que participen profesores y alumnas para tratar temas relativos al curso,

publicar documentos e interactuar estratégicamente para la construcción del conocimiento y la formación docente en la enseñanza del lenguaje, subir productos de aprendizaje a *YouTube*, participar en foros de *Facebook*.

Vinculación investigación-docencia

Se identificó una acción dialógica importante entre la investigación y la docencia en dos sentidos. El primero, cuando los productos de la investigación se incorporan como conocimientos de las disciplinas lingüísticas, psicogenéticas y didácticas, así como de las antropológicas relacionadas con el uso vivo del lenguaje. El segundo, cuando los aportes generales de la investigación se incluyen en el planteamiento, el rediseño o los ajustes y la ejecución de los cursos. Estos integran resultados preliminares u observaciones, sugerencias y demás elementos derivados de la observación, el análisis de los trabajos de las alumnas, las entrevistas con estudiantes y con el docente que desarrolló el curso en la práctica.

En este sentido, los insumos derivados de la investigación se integraron de inmediato al proceso docente que se estaba desarrollando. Esto implicaba cambios derivados de las reflexiones en y sobre la práctica, proceso metodológico sustentado por Schön (1987), en el que se establece una forma de análisis de la práctica más profunda, versátil, crítica y funcional.

La investigación-acción efectuada implicó momentos de análisis recursivo basado en el espiral hermenéutico, toda vez que, partiendo de la realidad, la valoración, en los planes y los ajustes de las propuestas didácticas y el análisis crítico de su aplicación siempre se daba pie a un nuevo proceso analítico, creativo, valorativo y transformador, en un esquema permanente que parece no tener fin, solo impuesto por cohortes arbitrarias dependientes de los tiempos de los cursos en la escuela normal, las exigencias administrativas y los procesos cíclicos que los mismos programas oficiales plantean para el desarrollo de la práctica.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se expondrán primeramente mediante un planteamiento sintético por el cual se intentan unir las categorías de análisis en un esquema articulador e integrador, además de explicativo, sobre los ejes de la transformación y los impactos en la mejora de los procesos didácticos de los docentes, en la formación de las estudiantes y en el rediseño del curso. De manera sintética, se mencionan los elementos que integran cada categoría y la manera en que cada una de estas confluye en el mejoramiento de la práctica docente, en el planteamiento curricular del curso y en la formación docente de las estudiantes en el área del lenguaje (véase la figura 1). Las cuatro categorías de análisis se funden entre sí, en el sentido de que una innovación es a la vez parte del pensamiento complejo, del uso de las TIC y producto del sistema metodológico de la vinculación investigación-docencia.

Figura 1. Esquema sintético del proceso de intervención



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta investigación muestran la manera en que los ejes de transformación constituyen parte fundamental de la innovación de la práctica docente establecida como objeto de estudio. Respecto a ello, se subraya que el impacto se produjo en el contexto de la aplicación, en el que existen condiciones específicas del caso estudiado. Por lo tanto, no se tiene la intención de sugerir universalmente la innovación realizada, ya que está supeditada a las condiciones de implementación referidas. Aun con esta precisión, existen elementos que bien pueden ser considerados para hacer los ajustes curriculares o, por lo menos, evidenciar que los ajustes se hacen invariablemente en la implementación curricular para adecuarla al contexto de trabajo.

El análisis del desarrollo de la práctica docente efectuada en este curso se convierte también en un insumo de ideas para la realización de transformaciones de esta, no como una receta que se traspala mecánicamente, sino mediante el rescate de la esencia de las acciones y decisiones generales tomadas a través de las reflexiones realizadas en y sobre la práctica.

La identificación de la innovación gira en torno a tres elementos principales: la práctica docente, la formación docente en el campo del lenguaje y la comunicación de las estudiantes y el planteamiento curricular del curso en el que se realizó la intervención. Las recomendaciones generales relacionadas con el planteamiento curricular original dan cuenta de la implementación contextualizada del mismo planteamiento. Algunos de estos ajustes podrán ser replicados y otros reajustados a las condiciones de las próximas aplicaciones.

A los profesores que trabajen este curso se les sugiere que primero traten de comprender la esencia del planteamiento curricular original, que valoren las posibilidades de aplicación antes, durante y al final de esta. El proyecto original no es el punto de llegada de la propuesta; es solo el punto de partida de la acción y la reflexión teórico-práctica que permite el establecimiento de innovaciones específicas e irrepetibles, unas, y otras generales, que pueden considerarse para posteriores implementaciones.

Con respecto al enfoque del pensamiento complejo, hay mucho que avanzar: en la problematización de situaciones que generen la acción de las estudiantes, en las acciones hologramáticas, en la transdisciplinariedad, en las actividades que implican la dialogicidad, en el sistema de recursividad permanente hacia el interior de las estrategias, entre ellas, en el interior de las unidades y entre ellas, así como entre los cursos de la línea formativa relacionada con la formación docente en el área del lenguaje y los demás cursos de la malla curricular.

El uso racional y creativo de las TIC es un tema que en mucho depende del contexto, de la conectividad disponible, del equipamiento tecnológico existente, pero, sobre todo, del talento didáctico del docente que las propone como medio para la enseñanza.

Los factores que contribuyeron a los resultados obtenidos se resumen en la reflexión en y sobre la práctica; los procesos de contextualización, descontextualización y recontextualización de los contenidos; la preparación sobre los procesos planificados en cada sesión de clase; el perfil del docente que realiza la implementación curricular; las condiciones contextuales específicas de la institución y el estudiantado con el que se desarrolla el curso.

BIBLIOGRAFÍA

- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Commission.
- Brünner, J. J. (2003). *Educación e internet. ¿La próxima revolución?* Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Nancea. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf
- Giroux, S., y Ginette, T. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción I*. Trad. Beatriz Álvarez Klein. Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía). [Título original Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action].
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45419/1/Docencia%20e%20investigacion%20en%20educacion%20superior.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Levis, D. (2008). Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? *Razón y Palabra* (63). Recuperado de <http://razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>
- Martínez-Valerio, L. (2016). La bitácora como forma de documentación de la actividad en redes sociales online. *Documentación de las Ciencias de la Información* (39), 165-175. DOI: 10.5209/DCIN.54415
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* (20), artículo 02. Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf
- Osorio García, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas. Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf>
- Porlán Ariza, R. (2015). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En P. Morán Oviedo (comp.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (pp. 25-46). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018a). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. Programa del curso Lenguaje y Comunicación. Primer semestre. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1103b.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018b). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Centro Virtual de Innovación Educativa. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

- Secretaría de Educación Pública (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. 4*. Secretaría de Educación Pública (Herramientas para la Evaluación en Educación Básica).
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Ediciones Paidós.
- Vilchis Morales, T.; Macías Hernández, R. M., y González Serrano, F. (2014). La investigación-acción como elemento innovador en la práctica educativa. *Blog del Consejo de Transformación Educativa*. Recuperado de <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/72-la-investigacion-accion-como-elemento-innovador-en-la-practica-educativa>

LOS EFECTOS EMOCIONALES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LOS DOCENTES DE LA REGIÓN CENTRO SUR DEL ESTADO DE CHIHUAHUA (MÉXICO)

THE EMOTIONAL EFFECTS CAUSED BY THE PERFORMANCE EVALUATION IN TEACHERS IN THE CENTRAL SOUTH REGION OF THE STATE OF CHIHUAHUA (MEXICO)

Fecha de recepción: 10 de junio de 2019.

Fecha de aceptación: 30 de enero de 2020.

Dictamen 1: 6 de noviembre de 2019.

Dictamen 2: 14 de enero de 2020.

Francisco Javier Berzosa Rodríguez¹

Albertico Guevara Araiza²



Investigaciones

RESUMEN

Esta investigación cuantitativa permite conocer el proceso de la evaluación del desempeño y sus efectos emocionales. Se contrastan los resultados de los docentes evaluados y de los no evaluados. Se utilizó el cuestionario de burnout del profesorado elaborado por Moreno-Jiménez; este cuenta con 86 ítems: 20 preguntas cerradas (para determinar cuánto están de acuerdo con la evaluación) y 66 de respuesta con una escala tipo Likert (para la evaluación de los procesos de estrés y burnout). Tiene una confiabilidad de 0.949. Se aplicó a docentes de escuelas secundarias técnicas en el estado de Chihuahua (México). Uno de los resultados es que, del desgaste en los docentes estudiados, 78.9 por ciento es generado por el proceso de evaluación, lo que coincide con lo señalado por la doctora Ericka Escalante acerca de que 68.7 por ciento de los docentes en primarias presentan el síndrome de burnout. Por lo que se infiere que los docentes son susceptibles al estrés si son evaluados.

Palabras clave: Burnout, Desempeño laboral, Estrés, Evaluación.

ABSTRACT

The research allows knowing the process of performance evaluation and its emotional effects in teachers. The quantitative approach used seeks to contrast the results between the teachers that were evaluated and those who were not. The instrument "teacher Burnout questionnaire", prepared by Moreno-Jiménez was applied to teachers at Technical High Schools in the State of Chihuahua (Mexico). The instrument has 86 items, 20 closed questions (they allow finding that both agree with the evaluation), 66 of which are answered with a Likert scale (evaluates the processes of stress and burnout). The instrument has a reliability of 0.949. One of the main findings was that from the total of evaluated teachers' burnout, 78.9 percent is generated by the evaluation process itself, which coincides with Dr. Ericka Escalante's appreciation that indicates that 68.7 percent of teachers in primary schools present the Burnout Syndrome; Therefore it is inferred that teachers are susceptible to stress when submitted to evaluation processes.

Keywords: Burnout, Evaluation, Stress, Work performance.

¹ Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. jaber_upndelicias@hotmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. aguevara@upnech.edu.mx

INTRODUCCIÓN

México estableció la evaluación del desempeño con la finalidad de tener docentes más competentes y de mayor calidad. Para ello creó el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuya tarea principal es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional.

Tyler precisa que la finalidad evaluativa es esencialmente comparativa, ya que permite determinar el grado de congruencia entre lo previsto y lo obtenido. En 1970, el padre Ernesto Meneses Morales, de la Universidad Iberoamericana, introdujo el proceso de evaluación docente en México, para lo cual creó el primer cuestionario.

La evaluación docente genera cargas extras de trabajo, que se acumulan hasta que el docente alcanza un punto de quiebra emocional, que desencadena estrés. Selye (1954) lo caracterizó como el síndrome general de adaptación (SGA), y conceptualizó el estrés como una respuesta del organismo ante la percepción de una amenaza, caracterizada por una fase de alarma, una fase de resistencia y una fase de agotamiento.

El término estrés se desdobra en eustrés y distrés. Eustrés es la respuesta positiva de adaptación ante las situaciones de amenaza. Por su parte, se llega al distrés o mal estrés cuando las amenazas son excesivas o intensas y superan la capacidad de resistencia y de adaptación del organismo (Guerrero, 1996).

Las causas del estrés más características en el ámbito de la enseñanza son: a) el ambiente físico; b) las demandas laborales; c) las relaciones interpersonales y grupales, y d) la estructura y el clima organizacionales. Las posibles consecuencias del estrés en la salud se pueden agrupar en tres niveles: 1) enfermedades cardiovasculares; 2) alteraciones psicológicas, y 3) deterioro de la conducta y del rendimiento en el trabajo (Dunham, 1984).

Existen varias definiciones del síndrome de burnout. En la mayoría de ellas se afirma que este es consecuencia de un estrés que no ha sido atendido. El psiquiatra Herbert J. Freudenberger incorporó el concepto burnout cuando observó que el personal de voluntariado mostraba, en el transcurso de un año, una pérdida de energía hasta llegar al agotamiento.

Para Maslach (2001), el estrés se origina por factores profesionales. Las causas más destacadas son el conflicto del rol y la carencia de autonomía. Las consecuencias del burnout en el docente se traducen en una falta de salud personal y laboral que afecta el estado de ánimo de este, las relaciones interpersonales, el desempeño laboral y, sobre todo, el comportamiento social con sus alumnos.

El problema de esta investigación son los efectos emocionales que provoca la evaluación del desempeño en los docentes. Se intenta tener un acercamiento a los diversos efectos emocionales durante el proceso de evaluación del desempeño, así como a los probables efectos tanto en la persona como en la práctica pedagógica. La interrogante principal es ¿cuáles efectos emocionales sufren los docentes con relación al proceso de evaluación de su desempeño?

El objetivo general es conocer el proceso de la evaluación del desempeño docente en México a partir del estudio realizado en la región centro-sur del estado de Chihuahua, así como los efectos emocionales de dicha evaluación. La finalidad es establecer cuánto afecta en el docente la evaluación del desempeño y si durante el proceso sufre desgaste profesional.

La investigación utiliza el enfoque cuantitativo. Se busca obtener datos numéricos mediante una encuesta sobre el desgaste de los docentes en la práctica educativa diaria, y determinar cuánto influye la evaluación del desempeño en esos niveles. El instrumento utilizado es el cuestionario de burnout del profesorado revisado (CBP-R), elaborado por Moreno-Jiménez et al. en 1993. Está constituido por 86 ítems; 20 son preguntas cerradas que permiten establecer cuánto están de acuerdo con la evaluación y 66 evalúan los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión. Se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1 = no me afecta hasta 5 = me afecta muchísimo). El instrumento tiene una confiabilidad de .949 (alfa de Cronbach), lo que significa que mide exactamente lo que se indica.

Por las condiciones del objeto de estudio, en esta investigación la selección de la muestra fue intencional (dirigida). Se encuestaron a 172 docentes pertenecientes a la Zona 9 de Secundarias Técnicas de la región centro-sur del estado de Chihuahua.

Se encontraron los siguientes resultados. 76 por ciento de los docentes conoce el proceso de evaluación. Coinciden en que la educación que imparte el Estado debe ser de calidad; que sus prácticas de enseñanza son uno de los factores escolares que tienen mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos, y aceptan que deben ser evaluados.

El desgaste en los docentes no evaluados es de 38.46 por ciento. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que en algunas instituciones se les asignan cargas extras de trabajo a los docentes, y es cuando surge el estrés agudo, que los agota física, psicológica y conductualmente.

El desgaste en los docentes sí evaluados es de 78.9 por ciento, que es considerado un nivel muy alto. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), el síndrome de burnout es una de las causas más frecuentes del fracaso profesional de los docentes. Existen factores ambientales que detonan el incremento de este síndrome; uno de ellos es la evaluación del desempeño.

Los síntomas detectados más comunes son depresión, miedo, cambios en el estado de ánimo, trato brusco hacia los demás, problemas de apetito, dolores de cabeza, fatiga, problemas de espalda o cuello, indigestión, respiración agitada, perturbaciones en el sueño; incluso, estos pueden conducir a la jubilación temprana.

DESARROLLO

Evaluación del desempeño docente

La sociedad se encuentra en un proceso acelerado de cambios que se manifiestan en todos los ámbitos, ya sea en el económico, el científico, el cultural, el social o el político. Ello ha ocasionado una gran incertidumbre acerca de los conocimientos y las habilidades que se requerirán el día de mañana para que los integrantes de la sociedad sean competentes. Para abordar estos cambios, el gobierno de México estableció la evaluación del desempeño, con la finalidad de tener docentes más competentes y de mayor calidad y, por ende, una sociedad mejor preparada. Dicha evaluación surgió como parte del compromiso del gobierno mexicano por la calidad de la educación, establecido de común acuerdo entre la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), los cuales tomaron en cuenta las consideraciones emitidas al respecto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Se creó el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Dicho esto, la evaluación es uno de los puntos clave de la Alianza por la Calidad; por ello, se debe conceptualizar para conocer qué se necesita para mejorar la calidad de la enseñanza.

Ralph Tyler realizó el primer aporte sobre el concepto de evaluación en la educación. Precisó que la finalidad evaluativa es esencialmente comparativa, ya que permite determinar el grado de congruencia entre lo previsto y lo obtenido. Recomendó que la evaluación sirviera para la mejora constante de la propuesta evaluativa. Señaló que la evaluación es el “proceso de determinar hasta qué punto han sido alcanzados realmente los objetivos educativos” (Tyler, 1950, p. 69).

En 1995, algunos especialistas en evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) la vieron como una situación de fomento y favorecimiento de la profesionalización docente, que posibilitaría la identificación de las cualidades que esta debería tener. La evaluación puede ser una opción de reflexión y de mejora, pero debe ser situada como una herramienta para el avance profesional. En 1970, el padre Ernesto Meneses Morales, de la Universidad Iberoamericana, introdujo en México el proceso de evaluación docente y creó el primer cuestionario para ello.

Estrés

La evaluación docente genera cargas extras de trabajo, que, aunadas a las que ya se tienen, poco a poco se van acumulando hasta ocasionar un punto de quiebra emocional en el individuo, que deviene en un estrés que repercute de manera crucial en el desarrollo del trabajo y de las relaciones con otros como alumnos, docentes, directivos y cualesquiera con los que tenga relación. El estrés se manifiesta debido a un estímulo externo que produce un efecto sobre la persona. Ese estímulo puede ser o no estresante según la respuesta que provoque.

Este síndrome fue definido por primera vez por Cannon (1935, p. 189), en términos de “una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos”. Asimismo, fue el primero en sugerir que es posible medirlo. Posteriormente, Selye (1954) lo caracterizó como un síndrome general de adaptación (SGA), y lo definió como un “conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, físico o psicológico” (p. 189). Selye conceptualizó el estrés como una respuesta del organismo ante la percepción de una amenaza, caracterizada por una fase de alarma (el organismo se prepara para dar una respuesta), una fase de resistencia (aparecen los cambios específicos que permitirán el afrontamiento de la situación) y una fase de agotamiento (se produce un progresivo desgaste de la energía utilizada para hacer frente a la amenaza).

En las teorías basadas en la repuesta, el término estrés se desdobra en eustrés (o eutrés) y distrés. El eustrés es la respuesta positiva de adaptación ante las situaciones de amenaza; es un estado en el que se potencia el mejoramiento del nivel de conocimiento, de las ejecuciones cognitivas que provee la motivación, además de que es indispensable para el funcionamiento y el desarrollo personales (Guerrero, 1996). Cuando las demandas del medio son excesivas, intensas y/o prolongadas y superan la capacidad de resistencia y de adaptación del organismo, se llega al distrés o mal estrés.

El estrés está siempre acompañado por “una respuesta complementaria biológica [...] independiente del tipo de factor causante y que se traduce por un conjunto de cambios y de reacciones biológicas y orgánicas de adaptación general” (Guerrero, 1996). Es un proceso en el cual, en todo ser vivo, están implicados distintos elementos; entre ellos, las mismas características del sujeto y la valoración cognitiva que este posee. Estos atributos le permitirán crear estrategias que le ayuden a afrontar las situaciones que lo produzcan y, con ello, minimizar el conflicto y resolverlas.

Desde la perspectiva de Kyriacou (2003), la docencia es un trabajo que permite ayudar a otros a aprender y desarrollarse. Pero también es una labor exigente. Todos los profesores, tarde o temprano, terminan con estrés, producido por agotamiento. Además, la docencia le permite al profesor tener una relación con los alumnos; pero esa misma relación trae consigo desequilibrios emocionales por las exigencias propias de las personas que están en su entorno personal, familiar, laboral y social. Estos desequilibrios lo conducen a desarrollar emociones negativas como enfado, frustración, ansiedad, depresión o nerviosismo.

Las causas de estrés más frecuentes en el ámbito de la enseñanza son: a) el ambiente físico; b) las demandas laborales; c) las relaciones interpersonales y grupales, y d) la estructura y el clima organizacionales.

Como se ha indicado anteriormente, existen causas o factores del estrés. Al estar expuestos a los estresores es posible que se produzcan alteraciones fisiológicas en el organismo, debido a la persistencia e intensidad de estos. Las potenciales consecuencias perjudiciales del estrés sobre la salud pueden agruparse en tres niveles (Dunham, 1984): 1) Enfermedades cardiovasculares como hipertensión o cardiopatías; dolores de cabeza, alteraciones gastrointestinales como úlceras y colitis. 2) Alteraciones psicológicas como ansiedad, depresión, irritabilidad, pérdida de autoestima, etcétera. 3) Deterioro de la conducta y del rendimiento en el trabajo; disminución del rendimiento, vulnerabilidad a los accidentes, abuso de drogas y burnout.

Burnout

Como se mencionó párrafos arriba, el estrés es el desequilibrio emocional de una persona y su relación con el medio ambiente. Cuando ese desequilibrio se prolonga por un tiempo determinado y no es atendido medicamente se genera el estrés crónico, el cual es llamado burnout o, traducido al español, síndrome del quemado.

El psiquiatra Herbert J. Freudenberger fue quien empezó a mencionar este síndrome en textos científicos a mediados de los años setenta; él trataba de explicar el proceso de deterioro en los cuidados y atención de los usuarios de las organizaciones de servicios. Incorporó el concepto burnout cuando

observó que el personal de voluntariado mostraba, en el transcurso de un año, una pérdida de energía hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad, depresión y una enorme desmotivación para trabajar.

El síndrome de burnout causado por el trabajo es entendido como una respuesta al estrés laboral crónico. Ha sido conceptualizado como un proceso que ocurre entre los profesionales que trabajan con personas. Dicho síndrome se manifiesta cuando el estrés es crónico y los métodos con los cuales la persona lo afronta no son los más adecuados; por lo tanto, la respuesta no es la correcta.

Existen varias definiciones del burnout docente. La mayoría de ellas señalan que este es consecuencia de un estrés que no ha sido atendido. Kyriacou (2003, p. 18) lo define como “el síndrome resultante del prolongado padecimiento del estrés docente, caracterizado principalmente por el cansancio físico, emocional y actitudinal”.

Causas

Para Maslach (2001), los provocadores del burnout docente son los factores profesionales. Las causas más destacadas son: a) el conflicto del rol, que aparece cuando el trabajador no satisface simultáneamente las expectativas de dos o más miembros de su organización (Montoro-Rodríguez y Small, 2006), y b) la carencia de autonomía, que se refiere a las limitaciones del personal docente para tomar decisiones propias sobre su labor profesional (Paine, 1982).

Las consecuencias físicas, sociales y psicológicas son: a) frecuencia de enfermedades; b) deterioro de las relaciones interpersonales; c) estados de ánimo negativos; d) baja satisfacción laboral; e) bajo desempeño del profesor; f) ausentismo laboral, y g) comportamiento social inadecuado del profesor.

Los efectos del burnout en el maestro se traducen en una falta de salud personal y laboral que afecta los estados de ánimo de este, las relaciones interpersonales con su pareja y familia, el desempeño laboral y, sobre todo, cuando existe despersonalización, el comportamiento social con sus alumnos. El profesor carece de participación, de carisma y de emociones saludables, lo que, en consecuencia, menoscaba el rendimiento, la motivación para el aprendizaje y la disciplina escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tarea del docente tiene como objeto que la actividad educativa sea significativa, estimule el potencial de los alumnos para desarrollar las competencias básicas y necesarias para una sociedad cambiante. Debido a ello, gran parte de la responsabilidad de la calidad de la educación recae en el docente.

Como ya se ha mencionado, los efectos emocionales de la evaluación del desempeño docente es el problema de esta investigación. Se intenta, por medio de esta, un acercamiento a los diversos efectos emocionales en el profesor durante el proceso de tal evaluación, así como a las probables consecuencias de esta tanto en su persona como en su práctica pedagógica. Para ello, la principal interrogante formulada es ¿Cuáles efectos emocionales sufren los docentes con relación al proceso de evaluación de su desempeño? Esta pregunta orienta este trabajo y da origen al objetivo general; al mismo tiempo, guía la concreción de diversos interrogantes de la investigación.

Hipótesis de investigación

La evidencia científica descrita anteriormente posibilita el planteamiento de las tres hipótesis de investigación. Hipótesis 1: 50 por ciento de los docentes conoce el proceso de evaluación del desempeño. Hipótesis 2: el desgaste profesional se presenta aproximadamente en 50 por ciento de los docentes en general. Hipótesis 3: la evaluación del desempeño docente aumenta en 15 por ciento el desgaste profesional.

Con la información recabada, se pretende responder las siguientes preguntas: ¿Qué porcentaje de los docentes conoce el proceso de evaluación del desempeño? ¿Qué nivel de desgaste profesional se observa en los docentes no evaluados? ¿Qué nivel de desgaste profesional se observa en los docentes evaluados? ¿Cuál es el grado de relación entre el nivel de desgaste profesional y la evaluación del desempeño docente? ¿Cuáles emociones genera la evaluación del desempeño en los docentes? Dar respuestas a estas interrogantes contribuirá al descubrimiento de la relación que existe entre la evaluación del desempeño y el nivel de desgaste profesional en los docentes.

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer el proceso de evaluación del desempeño docente en México, así como los efectos emocionales de dicha evaluación. La finalidad es establecer cuánto afecta la evaluación del desempeño en el docente y si en algún punto del proceso este sufre desgaste profesional.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos son: 1) indagar el porcentaje de docentes que conoce el proceso de evaluación; 2) explorar el nivel de desgaste laboral de los docentes que no han sido evaluados, y 3) explorar el nivel de desgaste laboral de los docentes que sí han sido evaluados.

DISEÑO METODOLÓGICO

Paradigma

Thomas Khun (1962) afirma que paradigma es “el conjunto de presupuestos básicos que establecen los intereses por los que se construyen las teorías y lo que se espera de ellas (problemas y campo de fenómenos), también instituyen sus compromisos ontológicos (entidades y procesos existentes) y meteorológicos (criterio para su evaluación)”.

Para la investigación se utilizó el paradigma positivista, porque se formularon hipótesis, su predicción y su verificación a partir de métodos cuantitativos y de técnicas estadísticas para el procesamiento de la información, con el fin de eliminar el papel de la subjetividad del investigador. Por lo tanto, tal paradigma es la mejor opción para la investigación.

Enfoque

A través de una encuesta se obtuvieron datos numéricos sobre el estrés y el burnout de los docentes en la práctica educativa diaria, con objeto de determinar cuánto influye la evaluación del desempeño en esos niveles. El enfoque de esta investigación es cuantitativo. Para contrastar los resultados, se consideraron docentes que sí han sido y que no han sido evaluados.

Método

La investigación es correlacional-descriptiva, ya que se pretende encontrar las regularidades generales y esenciales del estrés o el síndrome de burnout en el docente en relación con la evaluación de su desempeño. Este tipo de investigación se caracteriza por la obtención y el análisis de datos cuantitativos.

Técnicas

Se utilizó el test. Esta técnica tiene como objetivo la obtención de información sobre los rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona, mediante preguntas, actividades, manipulaciones, entre otras, que son observadas y evaluadas por el investigador.

El instrumento que ayudó a la evaluación del estrés y el burnout es el cuestionario de burnout del profesorado revisado (CBP-R), elaborado en 1993 por Moreno-Jiménez et al. Es una versión revisada, que ha sido modificada por el investigador para los fines y necesidades de este estudio. El CBP-R trata de evaluar los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que actúan como desencadenantes de estos procesos.

El instrumento está constituido por un total de 86 ítems; 20 son preguntas cerradas que revelan cuánto están de acuerdo los docentes con la evaluación y 66 evalúan los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión. Se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1 = no me afecta hasta 5 = me afecta muchísimo). El instrumento tiene una confiabilidad de .949 (alfa de Cronbach), lo que significa que en realidad mide lo que se pretende que mida. Las mayores puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas están relacionadas teóricamente con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas.

Estrategia para el análisis de datos

Con los datos se realizó un análisis descriptivo con ayuda del programa SPSS. Se encontró la relación, la presencia y ausencia de estrés y burnout, y si los docentes habían sido o no habían sido evaluados, lo que hizo posible la comparación de los valores obtenidos en ambos grupos.

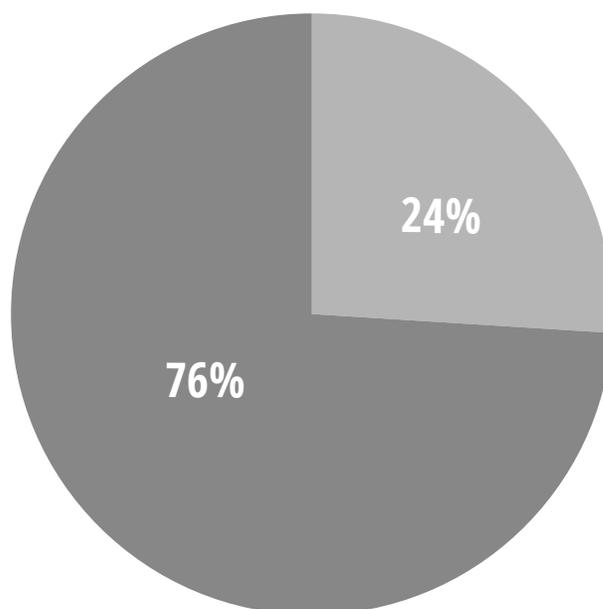
Muestra

Por las condiciones del objeto de estudio, en esta investigación la selección de la muestra fue intencional (dirigida). Se encuestaron a 172 docentes pertenecientes a la Zona 9 de Secundarias Técnicas de la región centro-sur del estado de Chihuahua.

RESULTADOS

Porcentaje de los docentes que conocen el proceso de evaluación del desempeño

Gráfica 1. Porcentaje de los docentes que conocen el proceso de evaluación

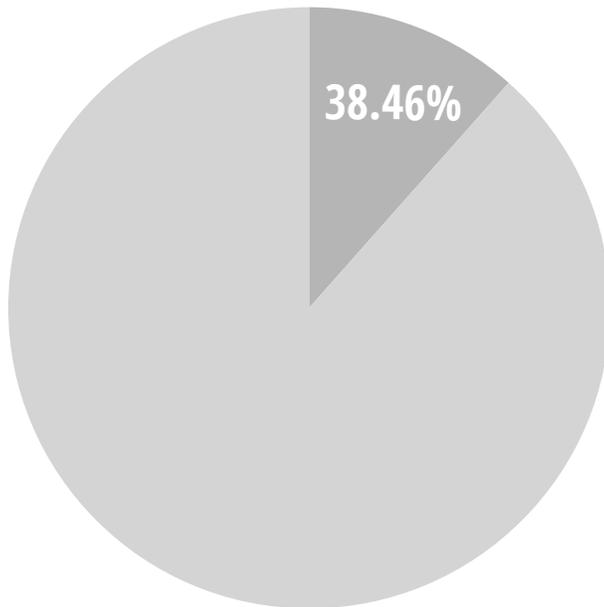


Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la gráfica 1, 76 por ciento de los docentes conoce el proceso de evaluación. Se acepta la hipótesis de que 50 por ciento de los docentes conoce el proceso de evaluación del desempeño, ya que más de 50 por ciento conocía el proceso. Conciernen en que la educación impartida por el Estado debe ser de calidad. Además, coinciden en que sus prácticas de enseñanza constituyen uno de los factores escolares que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos, y aceptan que deben ser evaluados. Ello contribuirá al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, a la identificación de las necesidades de formación y a la mejora de las prácticas profesionales propias, para garantizar tal calidad en la educación.

Nivel de desgaste profesional en los docentes que no han sido evaluados

Gráfica 2. Nivel de desgaste profesional en los docentes no evaluados



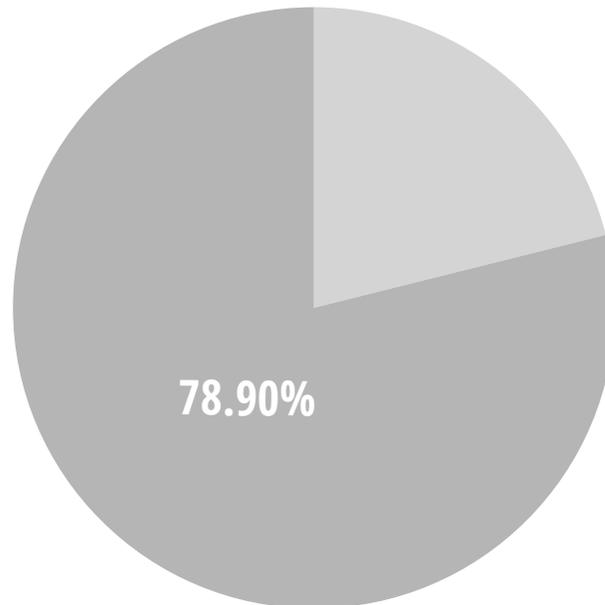
Fuente: elaboración propia.

El desgaste profesional en los docentes que no han sido evaluados es de 38.46 por ciento. Por ello, no es aceptada la hipótesis de que el desgaste profesional se presenta aproximadamente en 50 por ciento de los docentes en general, porque la proporción es menor a la esperada.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala que, en la mayoría de los sistemas educativos, el trabajo docente debe centrarse en la transmisión de conocimientos en materias básicas como lenguaje, matemáticas, historia, geografía y ciencias sociales. Sin embargo, algunas instituciones piden a sus profesores enfatizar habilidades interculturales, sociales, de comportamiento y emocionales, tales como el pensamiento crítico, la empatía, el trabajo en equipo, la perseverancia, entre otras. Este trabajo extra exigido a los docentes es el que provoca estrés agudo, lo cual causa agotamiento físico, psicológico y conductual.

Nivel de desgaste profesional en los docentes que sí han sido evaluados

Gráfica 3. Nivel de desgaste en los docentes sí evaluados



Fuente: elaboración propia.

El desgaste profesional de los docentes que sí han sido evaluados es de 78.9 por ciento, que es considerado un nivel muy alto. A su vez, se cumple la hipótesis de que la evaluación del desempeño docente aumenta en 15 por ciento el desgaste profesional, porque de 38.46 por ciento se incrementó a 78.9 por ciento en los docentes evaluados. Como se puede observar, la evaluación del desempeño incrementa el estrés en 40 por ciento.

La Organización Mundial de la Salud apunta que el síndrome de burnout es una de las causas más frecuentes del fracaso profesional de los docentes, ya que existen factores ambientales detonantes del incremento de este y de situaciones en el entorno laboral que se tornan insoportables. Además, a las enfermedades laborales se suman preocupaciones como la ausencia de un salario digno, la baja calidad educativa y el proceso de evaluación del desempeño.

Grado de relación entre el nivel de desgaste profesional y la evaluación del desempeño docente

La correlación entre el docente no evaluado y el desgaste profesional es de 0.442. Se considera una correlación positiva moderada, con un valor de 0.321. De lo que se deduce que esta correlación no es significativa.

La correlación entre el docente sí evaluado y el desgaste profesional es de 0.862, lo que indica una correlación positiva alta, con un valor de significancia de 0.01. Considerando lo anterior, se infiere que el docente evaluado presenta estrés crónico, que trae como consecuencia un desgaste profesional muy alto, que surge por la carga extra de trabajo generada por el proceso de evaluación, lo cual le afecta en la vida laboral, personal y familiar, pero sobre todo a sí mismo. Ello ocasiona enfermedades, ausentismo del trabajo, incluso el pensamiento de una jubilación temprana.

Emociones generadas en los docentes por la evaluación del desempeño

Los síntomas más frecuentes observados en los docentes son emociones como depresión, miedo, así como cambios del estado de ánimo, etcétera; pensamientos de temor al fracaso, dificultad para concentrarse y tomar decisiones, la intención de una jubilación temprana; conductas como un trato brusco para los demás, el incremento del consumo de tabaco y alcohol, un aumento o una disminución del apetito, llanto, etcétera; cambios físicos como tensión muscular, insomnio, dolores de cabeza, fatiga, problemas de espalda o cuello, indigestión, respiración agitada, perturbaciones del sueño.

CONCLUSIONES

Los sistemas de evaluación están diseñados para responsabilizar solo al maestro de la calidad educativa, cuando en realidad existen otros indicadores, como, por ejemplo, la situación económica y familiar de los alumnos, la sociedad en sí misma y las políticas educativas.

En México, uno de los apartados del artículo 3° constitucional dice que “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 directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. La política para responder a ello es la evaluación del desempeño. El docente sabe que debe estar lo mejor preparado para cumplir el proceso y lograr lo que indica el artículo; pero el problema que se genera con dicha evaluación es el tiempo que tarda su proceso. En este punto es donde se produce el desgaste profesional.

El estrés surge porque los docentes, aparte de su trabajo cotidiano y habitual, en el que deben satisfacer los requerimientos impuestos, tales como la planeación y las adecuaciones de esta, la relación con los alumnos, con los padres de familia, con las autoridades y con la sociedad en general, tienen que cumplir con comisiones extraordinarias, como la organización de eventos académicos, deportivos y socioculturales, la preparación y organización de los desfiles de las fechas conmemorativas, entre otras. Todo ello le causa un sentimiento de insatisfacción por no poder alcanzar las expectativas.

El docente, al tener toda esa carga laboral, que se incrementa por el hecho de que su desempeño será evaluado, en ocasiones descuida su labor principal para ocuparse del proceso de evaluación propio. Toda esta carga de trabajo produce cambios de estado de ánimo, pasando de un estrés grave, del cual puede salir fácilmente, a un estrés agudo (burnout), difícil de reducir, el cual ocasiona un desgaste físico, conductual y psicológico, que provoca enfermedades psicosomáticas que conducen a una baja en la calidad de vida y de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cannon, W. B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *The American Journal of the Medical Sciences*, 189(1), 13-14. DOI: 10.1097/00000441-193501000-00001
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. Croom Helm.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Guerrero, E. (1996). Salud, estrés y factores psicológicos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 13(1), 51-69. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2764/1848>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2008). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B106.pdf>
- Isoré, M. (2007). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and Literature Review. OECD Education Working Paper No. 23. DOI: 10.1787/223283631428
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro Editorial.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* (52), 397-422. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Montoro-Rodríguez, J., y Small, J. A. (2006). The Role of Conflict Resolution Styles on Nursing Staff Morale, Burnout, and Job Satisfaction in Long-Term Care. *Journal of Aging and Health*, 18(3), 385-406. DOI: 10.1177/0898264306286196
- Moreno-Jiménez, B.; Oliver, C., y Aragonese, A. (1993). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Centro Nacional de Investigación Educativa.
- Paine, W. S. (1982). The burnout syndrome in context. En J. Park Ridge (ed.). *The burnout syndrome: current research, theory interventions* (pp.1-29). London House Press.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). Alianza para la Calidad de la Educación [folleto]. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

LOS MAESTROS Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

TEACHERS AND PROFESSIONAL PRACTICE AT THE BENEMERITA NATIONAL SCHOOL OF TEACHERS

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2020.

Dictamen 1: 10 de abril de 2020.

Dictamen 2: 15 de abril de 2020.

RESUMEN

El artículo expone parte de los resultados de la investigación titulada “Concepciones y sentidos de los formadores de docentes sobre el trayecto de práctica profesional en la BENM”. En esta fase se indaga sobre cuál es el perfil, cómo se llega al trayecto y cuál es la experiencia docente. La pregunta inicial es ¿cuál es el perfil de los docentes que forman parte del trayecto de práctica profesional? Es una investigación centrada en los sujetos, que busca respuestas a preguntas focalizadas en el trayecto académico de los maestros de práctica profesional, la experiencia de estos en la práctica profesional y el modelo de formación, la manera en que dan significado al hacer docente y los procesos que siguen para ser parte de la planta docente. El estudio es relevante porque existen pocas investigaciones sobre este tema, lo que da pie a una interesante línea de indagación en el campo de la formación de docentes.

Palabras clave: formación de profesores, práctica docente, procesos de formación.

Esperanza Perea Meraz¹
Marisela Ramírez Alonso²



Intervenciones
educativas

ABSTRACT

This article shows partial results of the research project called “Conceptions and meanings of teacher educators on the professional practice path at the Benemérita Escuela Nacional De Maestros (BENM)”, in this phase it is investigated what is the profile of Teacher Educators, as well as how they get to the path and what their teaching experience is. The initial question is: What is the profile of the teachers who are part of the professional practice path? As it is a subject-centered investigation, it seeks for answers to questions focused on the academic path of the practice teachers, their experience around professional practice and the training model, how they give meaning to their teaching and what processes they must continue to remain a part of the teaching staff. We consider the study relevant, since there are few investigations related to the subject, which gives rise to an interesting line of inquiry in the field of teacher training.

Keywords: teacher training, teaching practice, training processes.

¹ Benemérita Escuela Nacional de Maestros. paleperea@yahoo.com.mx
² Benemérita Escuela Nacional de Maestros. marisela2012@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En la formación de docentes se encuentran posturas, dilemas y modelos diversos para decidir el tipo de formación que un futuro maestro tiene que recibir de la institución. En la diada de la formación profesional teórica y la formación profesional práctica, la segunda representa un peso considerable y relevante.

El estudio está integrado por tres aspectos referentes a casos de maestros que imparten cursos de trayecto de práctica profesional: quiénes son, qué recorrido académico tienen y cómo han arribado al trayecto. Aunque no es el propósito esencial de esta indagación, se recuperan, de la primera parte del estudio general, algunas ideas de estos sobre la práctica docente.

Conocer el camino que han transitado los maestros de práctica profesional nos permitirá comprender los porqués de ciertas concepciones e ideas arraigadas acerca de la práctica que orientan el trabajo cotidiano, de tal forma que podamos contar con referentes sobre el tipo de rasgos y experiencias que serían relevantes y congruentes con las propuestas curriculares y las necesidades actuales.

Es pertinente mencionar que la formación de los formadores ha sido un tema poco explorado, a decir de Rafael (2013). Estados del conocimiento como el de Vaillant (2002) y Messina (1999) afirman que es limitado el número de investigaciones acerca de los saberes y usanzas de quienes están a cargo de la conducción de las jornadas de práctica, trayecto esencial en la formación.

MARCO DE REFERENCIA

Sobre el complejo proceso de formación de docentes se han discutido varias temáticas; sin embargo, la referente a quiénes forman a los docentes no ha sido abordada suficientemente. De hecho, hablar de formación implica discutir acerca del concepto, la función y la institución encargada de asumirla. Entonces, a pesar de que en la actualidad se utiliza mucho este término, resulta complicado explicar qué se pretende con la formación. En ese sentido, Díaz (1993, cit. en Meneses, 2015, p. 25) lo denomina un concepto paradójico, pues “se utiliza para referir a lo que se promueve en el alumno (formación escolar); a lo que se pretende establecer en los profesores (formación de profesores); también se emplea con lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación)”. Es así como se agrega una nueva dimensión, con una doble carga, los formadores de formadores, un doble dilema, formarse y ser formador de aquellos que aspiran a formar a otros. Parece un triple salto que requiere atención especial.

Al respecto, Honoré (1980, cit. en Meneses, 2015, p. 79) caracteriza la formación como un proceso de cambios discontinuos, como un por-venir del hombre a través del intercambio con otro, o como resignificación de experiencias hacia un proyecto de existencia. Cabe aclarar que la experiencia es relevante solo si se entiende como lo que pasa con el ser, y no simplemente con lo que acontece. Para nosotras, la formación involucra un proceso complejo en el que converge un conjunto de saberes teóricos y prácticos que van configurando un propio estilo docente.

No obstante, el sentido de la formación se ha limitado a partir de las políticas de masificación y mercantilización de la educación. Desde la lógica neoliberal, “cualquiera puede ser maestro”, aunque se haya formado con propósitos y para campos diferentes. Meneses (2015) recupera a Carrizales (1987) para explicar cómo se ha reducido la formación a la mera capacitación técnica, en la que lo relevante es la adquisición y el perfeccionamiento de ciertas habilidades, aunque el sujeto ignore el sentido y el fin de dicho perfeccionamiento.

Por su parte, Zemelman (1992, cit. en Meneses, 2015) aporta que la llegada de las políticas de modernización ha evitado que los sujetos tengan “necesidad de realidad”, que quiere decir sustituir la formación por información. Ahí están las competencias como listas de desempeño, medibles, que dejan de lado los procesos y la diversidad del aprendizaje, donde los estudiantes y futuros ciudadanos no tengan la “necesidad de realidad”, lo que implica conformarse con lo que hay en la cultura de masas. Las listas o los perfiles no resuelven el problema. En ese sentido, Carrizales (1986) propone que sea el propio maestro quien reflexione sobre sí mismo: “él es quien debe transitar su crisis, lo que significa dejar de creer en lo que he creído, dejar de pensar como he pensado y dejar de hacer como he hecho” (cit. en Alliaud et al., 1992, p. 146).

La figura del formador se coloca en el centro, ya que, desde la perspectiva del maestro, subyacen modelos y enfoques diversos ajenos y opuestos a los planteamientos curriculares, es decir, al sentido de la práctica profesional. Las razones son muchas: la trayectoria profesional de este, el proceso de actualización que recibe, la experiencia en el campo, entre otras. Pero el problema radica en que las concepciones que forman parte de la perspectiva del formador de docentes muchas veces no coinciden ni abonan a la formación profesional, práctica que los aspirantes a ser profesores requieren desarrollar.

Conviene revisar algunos puntos de reflexión que diversos especialistas han colocado sobre la mesa al respecto de la formación académica de los formadores. Vaillant (2002) retoma de Imbernón (1994) las competencias y capacidades de un formador de docentes, de las que destacan rasgos que aluden a un docente crítico y reflexivo. Es más que una lista enorme de atributos.

Por su parte, Castañeda y Sernas (2017) estudian las apreciaciones de los maestros de escuelas normales acerca de la reforma curricular de 2011, el enfoque pedagógico, la estrategia utilizada y las experiencias de maestros sobre la manera en que afrontan los nuevos enfoques curriculares. Las narrativas dan cuenta de que, ante cualquier reforma, es más importante el trabajo con los maestros: “un trabajo con y sobre los docentes, que tome en cuenta la manera cómo se perciben en su práctica profesional y la posibilidad de que sea un espacio que permita desplegar disposiciones y habilidades para identificarse con esos cambios, hacerlos suyos y sentirse comprometidos para operarlos en aula” (2017, p. 7).

En ese mismo sentido, Loya (2013) orienta el estudio hacia las preguntas generadoras ¿cómo se ha formado el formador de formadores?, ¿cómo contribuye en la formación de los formadores para la educación básica? y ¿cuáles competencias son propias para su desempeño? Los planteamientos coinciden de algún modo con los de las propuestas anteriormente mencionadas, pero en esta se resalta la precisión sobre el rumbo de la práctica docente, el acompañamiento que requieren los estudiantes y las habilidades para la investigación educativa.

Hasta el momento, como se puede ver, las investigaciones revisadas en torno a quiénes son los formadores de formadores no tocan de modo directo el ámbito de la formación práctica, a pesar de que constituye un elemento relevante por diversas razones. Una de ellas es que la práctica en grupo hace posible que los aspirantes a docentes conozcan y se involucren en la cultura escolar, las rutinas, los retos, los contextos y las formas de enseñar.

Por otro lado, cabe señalar que la perspectiva metodológica se basa en el paradigma de investigación cualitativa-interpretativa (Taylor, 1984), a través de un estudio de caso, en el que se seleccionó aleatoriamente a siete docentes titulares del curso Trayecto de la Práctica Profesional que aceptaran realizar la entrevista y la grabación.

A través de entrevistas en profundidad se recuperaron, de propia voz de los informantes, referentes sobre la manera en que llegan al trayecto de práctica, así como ideas, creencias y concepciones de estos acerca de la práctica docente. Más tarde, las grabaciones o registros se transcribieron a fin de leer la información recabada, la cual se integra en cuadros que permiten una visión global y comparativa de las diversas respuestas (Álvarez-Gayou, 2003). La información recabada se fue leyendo y discutiendo en colectivo para seleccionar, depurar y determinar los elementos relevantes para la interpretación.

RESULTADOS

El perfil del formador de práctica profesional

Este estudio tuvo como principio indagar el estado de la cuestión en cuanto al perfil del docente encargado de la práctica profesional a partir de lo indicado por cada uno de los profesores entrevistados.

Formación previa a la entrada a la BENM

La formación, a decir de Ferry (1992), implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo; además, se refiere al proceso necesario para garantizar la preparación pertinente de los alumnos, en este caso, de los futuros docentes. Y cuando se habla de este nivel educativo se demanda de los formadores una sólida formación académica.

A partir de las respuestas de los entrevistados se sabe que los docentes encargados de los cursos de práctica profesional, en su mayoría, cuentan con una formación inicial adecuada a los requerimientos que su labor les demanda, ya que un gran porcentaje cuenta con estudios como profesores de educación básica, egresados de alguna escuela normal. Mencionan, además (tres de siete casos), que cursaron otras licenciaturas como pedagogía y psicología.

Experiencia en educación básica

De los siete casos, seis poseen experiencia en grupos de educación básica, preferentemente primaria, tanto pública como privada. Asimismo, refieren otros cargos relacionados con el campo de trabajo como son la gestión escolar y la capacitación de docentes en algún proyecto. Se trata de una fortaleza, debido a que los docentes que se desempeñaron en educación primaria llevan consigo una serie de referentes sobre la cultura escolar y la práctica docente; aunque cabe señalar que cada contexto histórico y social determina a la escuela.

Profesionalización docente

Como es sabido, cada institución tiene la responsabilidad de profesionalizar a los docentes. En este sentido, los profesores entrevistados manifiestan que la BENM no les ha ofrecido la posibilidad de una educación continua, por lo que acuden a los cursos de cada colegio denominados autogestivos: “nuestra formación fue a partir de cursos autogestivos”,² “a partir de los autogestivos se detectaban necesidades de las formadoras en función de abordar ciertos aspectos, entonces dedicamos mucho tiempo al aprendizaje por proyectos, la enseñanza por competencias, la evaluación auténtica”. No obstante, las respuestas no dan cuenta del impacto de los cursos mencionados y de la manera en que estos han mejorado su práctica o el modo en que estos han enriquecido las estrategias, el repertorio pedagógico o la comprensión del modelo educativo y de la lógica del programa.

De igual forma, hay respuestas que hacen patente los usos y costumbres al llegar a un nuevo curso, trayecto o plan de estudios:

24 años en práctica y, de hecho, cuando me incorporo al [plan de estudios de] 1984 tampoco hubo una capacitación; llegamos cuando se jubilaron muchos maestros y entonces nos dijeron “estos son los cursos que tienes que trabajar, aquí están tus programas y haz tu planeación en el colegio”; sin mayor capacitación entramos.

² La estrategia común de actualización en la BENM se desenvuelve a partir de cursos autogestivos, que son diseñados por los integrantes de cada colegio en razón de las necesidades identificadas sobre la implementación de un nuevo modelo curricular, un programa, alguna temática en particular, dificultades que presente estudiantes o grupos, entre otras. El grupo colegiado decide en qué tiempos y en qué términos se desarrolla y evalúa el curso o taller autogestivo. Las propuestas de cursos autogestivos se canalizan al Área de Planeación, que a su vez realiza la gestión para que la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio sea la que autorice y avale dichos cursos.

Mientras que, para el siguiente plan de estudios (1997), es sabido que se incorporaron dos factores sustanciales: recursos para la implementación de la propuesta curricular y un proceso de formación continua que duró más de un año.

En el 97³ sí hubo una capacitación y actualización permanente los cuatro primeros años; nos llevaron de la mano, libros a la orden del día, materiales. ¡Fabuloso!, uno se sentía acompañado [...].

Me parece que varios de los maestros que tuvimos la oportunidad de vivir esta etapa recordamos el ambiente académico que prevalecía, sin olvidar, por supuesto, las resistencias propias de los cambios, lo que no ocurrió con la implementación apresurada y obligada de un modelo curricular que responde, más que nada, a las recomendaciones de la OCDE y de las “reformas” del gobierno peñista, haciendo a un lado las observaciones que muchos maestros plantearon [...].

Al plan 2012 llegué en el año 2014; me mandan a práctica, y fue pedir libros, materiales, pedir a los compañeros qué hacen, cómo lo hacen y adentrarme a leerlo para poderlo explicar [...].

Ello significa que, sin mayor conocimiento ni familiarización con la malla curricular, la mayoría de los docentes que trabajaban en el último año de la carrera con el plan 97 simplemente ocuparon el espacio de práctica, pero con el plan 2012; mientras que aquellos docentes que habían iniciado desde 2012 con la malla, en diversos espacios curriculares, no fueron seleccionados para este trabajo.

Al arribar al trayecto de práctica de un nuevo modelo de formación, las creencias y las formas de trabajar se reproducen, como se puede leer enseguida:

[...] la función que tengo en la práctica profesional es ayudarles a ver qué es la práctica docente en condiciones reales [...] la propuesta del proyecto de la lengua escrita de Ferreiro, el enfoque de la doctora Gómez Palacios, me ayudó mucho porque de alguna manera todavía lo retomo en algunas sesiones, sobre todo con los chicos que trabajan sus documentos recepcionales.

Llegada al trayecto de práctica profesional

Es interesante identificar la forma en que los maestros de práctica llegan al trayecto denominado práctica profesional. En algunos casos, la invitación personal y directa es el mejor instrumento para designar a los maestros que se harán cargo de la práctica profesional. En tres casos, en las respuestas se mencionan la invitación y la designación:

³ Se transcribieron fragmentos de las respuestas literales de las entrevistas. Cabe aclarar que los planes de estudio a los que se refieren son los de 1984, 1997, 2012.

[...] por invitación de la jefa de docencia de la institución con base en mi perfil profesional y, pues, de alguna manera, por mi desempeño que tuve en otros espacios curriculares en el plan 97.

Mi incorporación fue por invitación a participar en quinto y sexto semestre, dada mi preparación, la profesional, pues desde que me formé en la Especialidad de Formación en Educación Normal y una maestría en Educación e Innovación, así como el doctorado en Pensamiento Complejo, se convierte en el tener cierta idoneidad.

Yo me incorporo al trabajo de práctica profesional de manera azarosa en el plan 84, que era Observación y Práctica Docente. Y, bueno, termina el 84 e inicia el 97; en este plan no me incorporo por gusto, me incorporo por designación, más bien por necesidades del servicio, por invitación obligatoria, me incorporo y a disgusto.

Mientras que otros maestros afirman que llegan al trayecto por la experiencia, la antigüedad y el currículum:

No fue a partir de un concurso, sino que fue después de ser profesor por 25 años y dos como director, es que llego a la normal.

La subdirección académica lo decidió, supongo que por mi perfil; tengo la maestría y el doctorado en educación; supongo que por eso se me asigna al trayecto de práctica profesional.

Pareciera que decidir quién forma parte del cuerpo de maestros de práctica tiene que ver con el tipo de relación entre los profesores y la dirección o subdirección académica, pero de ningún modo obedece a criterios académicos que respondan, a su vez, a las necesidades de un proyecto institucional de formación de docentes. Solo una maestra fue seleccionada por concurso de oposición, una práctica que se inició hace pocos años en las escuelas normales: "Concurse aquí, en la normal, precisamente por las horas de observación y práctica docente, que en el plan 1997 era esta asignatura".

La experiencia en el trayecto de práctica profesional

Nadie duda de que la experiencia en cualquier profesión es imprescindible, pero qué pasa cuando esta no es acompañada de un cambio que emane, a su vez, de los cambios necesarios en la sociedad contemporánea.

Tiempo y recorrido por los planes de estudio

Al conocer el tiempo que los docentes encargados de la práctica profesional han permanecido en el trayecto (tres tienen de cuatro a nueve años de experiencia en el trayecto y cuatro tienen de 24 a 44 años) se infiere que la mayoría de los entrevistados poseen un conocimiento de la materia por estar tantos años en la práctica, lo que les ha permitido incorporar elementos suficientes y necesarios para desempeñar su labor.

Algunos docentes sí se manifiestan preocupados y ocupados en identificar los cambios, y los atienden:

En el 97 había una práctica diferente porque los espacios curriculares eran otros, se le daba prioridad a la enseñanza de la asignatura, a la didáctica. El cuarto año era de mayor práctica y con un acompañamiento más cercano, ya que el asesor atendía a no más de 15 estudiantes; ahora son 30. Con el plan 2012, se reconoce un importante papel; pero si lees los programas, se le da mayor peso a la docencia reflexiva dejando de lado el trabajo de la didáctica, y el resto de los compañeros [los maestros de otras asignaturas] creen que el proceso de planificación y reflexión les toca solo a los de práctica.

Por el contrario, las respuestas a otras preguntas hacen posible determinar que varios de los profesores no han desterrado de su discurso (y suponemos que de su práctica) elementos caducos, pertenecientes a otro momento o, incluso, a otro plan de estudios. "Es importante prepararlos en su presentación; por ejemplo, yo considero importante el uniforme, que no tengan tatuajes ni piercings". Al parecer, este profesor soslaya elementos como la complejidad y la diferencia, sellos de esta era contemporánea.

Saberes en torno al plan de estudios

Otro rasgo que se considera parte de la experiencia profesional de un docente es el conocimiento de los formadores sobre el plan de estudios, la orientación y sus componentes, previo a la llegada al trayecto de práctica.

En este grupo de respuestas se ubican docentes que por usos y costumbres se han desarrollado en el espacio de la práctica con este plan de estudios y con los anteriores.

He trabajado los planes 1984, 1997, 2012, puedo decir que tengo 24 años en el trayecto. Me tocó trabajar Iniciación al Trabajo Escolar, Planeación, Pedagogía Comparada, Introducción al Trabajo Escolar, Escuela y Contexto, Laboratorio de Docencia, algo de investigación. En el 97 trabajé Escuela y Contexto, Iniciación; y en el 2012, nada, me incorporé en vivo y en directo al plan con cuarto año.

Desde el plan 75 reestructurado y hasta la fecha siempre he estado en los distintos cursos de la práctica.

Me incorporo a partir del plan 97, en el que me capacité y después realicé la capacitación de los compañeros, por mi conocimiento sobre el curso de Iniciación a la Práctica Docente. Estuve en el trayecto desde el año 1997 al 2017; al estar en desacuerdo con el plan 2018, me retiran del trayecto de práctica profesional.

Estuve en quinto semestre, cuatro años en séptimo y octavo semestres del plan 1997. En este plan estuve en adecuación curricular, como castigada, dos años. Y hace un año regresé a quinto semestre al trayecto de práctica profesional.

Otro grupo de respuestas concierne a los docentes que, aunque no han tenido experiencia en la práctica, son designados en el espacio curricular:

En el espacio tengo cuatro años con el plan 2012. En el 97 estuve básicamente en Temas Selectos de Historia de la Pedagogía de la Educación y también en Historia y su Enseñanza.

Inicié con el plan de estudios 2012, en la asignatura de Trabajo Docente e Innovación, además de estar dando la asignatura de Educación Ambiental. Me instalé en la práctica en 2014.

Al cruzar información con las ideas de la práctica —de la fase anterior a este estudio— se identificó la coexistencia de diferentes modelos de formación. En un primero momento, las nociones sobre la importancia, la concepción y el sentido de la práctica expresadas por los formadores aluden con claridad a un enfoque denominado por Davini (1995) tradición normalizadora-disciplinadora. Desde tal enfoque, la función y la práctica del docente se orientan hacia la conservación de la tradición, de lo instituido y hacer bien; es decir, el “buen maestro” es aquel que cumple tal cual lo que dictan la norma, el programa, la autoridad.

Dar insumos teóricos para ver cómo los van poniendo en juego en la práctica.

Es el momento de la verdad.

Si nosotros damos el andamiaje, ellos pueden descubrir lo que sucede en el aula.

Mi papel es el acompañamiento, verificar que lo que se propone, que lo que se planea, se cumpla.

Se trata de hacer la fusión entre la teoría y la práctica.

Saber observar, registrar, analizar, no improvisar.

Insertarlos en el trabajo que se va a desarrollar durante toda su vida [...] para que puedan hacer un trabajo digno.

En estas palabras se puede reconocer la postura positivista acerca del papel de la teoría y de la práctica, en la que la práctica se reduce a la supuesta aplicación de la teoría.

En otro conjunto de ideas se encuentran las que versan sobre el papel del formador, de la escuela de práctica y de los maestros en formación:

Llevo el peso del prestigio de la escuela.
Refrendo su decisión de ser maestros.
A la escuela le falta un estatuto, protocolos, reglamentos.
En este último año ven lo que es ser maestro; problemas, gritos, amenazas, es lo formativo.
Se hacen recomendaciones de su comportamiento.
La función del formador es la que establece la norma.
Prepararlos para que den clase; no saben cómo comportarse y aprenden sobre la marcha.

Un tipo de respuestas diferentes a las transcritas dejan ver la idea sobre el formador de docentes desde la confrontación permanente entre el deber, el hacer, el contexto y las circunstancias sociales.

Es el momento de pensar en las ideas que tenemos sobre el imaginario de la formación.
Que experimenten sus saberes sobre quiénes son y qué quieren ser.
Reconocer lo que nos distingue de otras profesiones.
La práctica es el eje vertebrador que articula todos los saberes.
Los otros maestros creen que nosotros somos los responsables de recuperar la práctica.

A MODO DE REFLEXIONES

El perfil de un formador de docentes de trayecto de la práctica profesional, más allá de una enorme lista de rasgos que se debaten entre lo especializado, lo didáctico y lo profesional, requiere de un proceso de resignificación y análisis de la propia práctica desde una postura desmitificadora, es decir, crítica. Esta afirmación obedece a que en la exploración encontramos supuestos rasgos de un perfil que responde a los estudios y, en algunos casos, a la experiencia en el campo laboral; sin embargo, al cruzar la información con las ideas expresadas acerca de la práctica, nos dimos cuenta de que en estas subyacen modelos tradicionalistas que orientan la práctica.

A su vez, al revisar los espacios y los procesos de formación continua se hizo palpable que estos se limitan a los saberes profesionales y prácticos que han perdurado a lo largo del tiempo. Esto nos lleva a plantear que la formación es un proceso permanente y complejo, como mencionamos antes, de múltiples variables y factores que inciden en ella. De ahí que sea común que un maestro, ante tantos cambios curriculares y sin un proceso de formación serio, repita o reproduzca lo que sabe hacer, es decir, no solo el modelo con el que se formó, sino también los modelos interiorizados a lo largo de su vida como estudiante.

De ningún modo, en estas transiciones aceleradas, se garantiza que la implementación de un nuevo enfoque o modelo educativo se asuma como propio por la planta docente. De ahí que las percepciones de los docentes sobre el sentido de la práctica correspondan a modelos instrumentales en los cuales la formación tiene que ver con la habilitación y el desarrollo de competencias demostrables con evidencias o productos, pero no con el trabajo sobre sí mismo y, menos aún, con el compromiso ético con la profesión y, por supuesto, con la sociedad.

Son evidentes la confusión y el desconocimiento del trabajo que le corresponden al trayecto y a cada docente para el logro de las competencias planteadas. En la práctica docente confluyen innumerables limitaciones, tanto para los estudiantes como para los docentes. En definitiva, insistimos en la necesidad de que los formadores cuenten con una ruta clara sobre el para qué de las prácticas y la relación con la formación; un proceso que provoque la ruptura de ideas arraigadas acerca de la práctica, producto de otros modelos de formación, en particular del modelo con el que fueron formados, no solo en la normal, sino desde que fueron estudiantes de educación de básica.

Lo anterior nos lleva a pensar de nuevo en la relevancia de un programa de formación permanente para los formadores, acorde con las necesidades reales, debido a que los cursos autogestivos, a pesar de ser una opción interesante, se han convertido, en muchos casos, en una estrategia de simulación para conseguir constancias y obtener estímulos, por lo que se ha dejado de lado la discusión seria, académica y profesional que los formadores requieren.

De igual forma es evidente la necesidad de consensuar sobre cuáles deben ser los criterios para la designación y la conformación de la planta docente del campo formativo de la práctica docente, pues en la inserción a la BENM y al trayecto de práctica se expone la llegada improvisada y sin la preparación ni la actualización correspondientes.

La prospectiva de investigación podría basarse en los siguientes cuestionamientos. ¿Cuán conveniente es que un profesor llegue al trayecto de práctica profesional si no ha tenido la experiencia en otras materias del plan de estudios? ¿Cuáles factores permiten al profesor comprender la lógica del plan de estudios o tener claridad sobre el sentido de la práctica profesional y el modelo de formación? ¿Es suficiente con que los formadores hayan sido maestros frente a grupo para designarlos titulares de la práctica profesional? ¿Cuáles criterios pedagógico-académicos son útiles en el complejo y accidentado contexto social actual? Estas nuevas preguntas generan líneas de investigación de la práctica del formador de docentes; es decir, los hallazgos presentados en este corte pueden enriquecerse si se pretende ampliar el estudio hacia la misma práctica e identificar las diferencias o contradicciones entre el decir y el hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliad, A.; Duschatzky, L.; Lerena, C., y Tenti, E. (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Niño y Dávila Editores.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Castañeda, M. A., y Sernas, C. (2017). Formación y prácticas de formadores en procesos de reforma de la educación normal. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2436.pdf>
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Ferry, G. (1992). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP.
- Loya Chávez, H. (2013). El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178309897.pdf>
- Meneses Díaz, G. (2015). *Formación y pedagogía*. Lucerna Diogenis.
- Rafael Ballesteros, Z. (2016). Saberes de los formadores en la Escuela Normal Superior de México. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1733.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Recuperado de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.

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 del 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.

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**