The background of the cover features a blurred photograph of a classroom. In the foreground, a young girl with dark hair is looking towards the camera. Behind her, several other students are visible, some with their hands raised, suggesting an active learning environment. A teacher or adult is partially visible in the background, looking towards the students. The overall scene is brightly lit, typical of a school setting.

**Conocimientos, abstracciones y
experiencias de la educación en México,
una mirada desde la creación y
la formación educativa**

Hilda María Ortega Neri
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruiz
Norma Gutiérrez Hernández
Coordinadoras

Conocimientos, abstracciones y experiencias de la educación en México, una mirada desde la creación y la formación educativa



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN



Conocimientos, abstracciones y experiencias de la educación en México, una mirada desde la creación y la formación educativa

Hilda María Ortega Neri
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruiz
Norma Gutiérrez Hernández
Coordinadoras



Conocimientos, abstracciones y experiencias de la educación en México, una mirada desde la creación y la formación educativa. **Auto-ras-coordinadoras:** Hilda María Ortega Neri; María del Refugio Magallanes Delgado; Irma Faviola Castillo Ruiz; Norma Gutiérrez Hernández. Zacatecas, México. 2022.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2022

ISBN: 978-84-19152-78-7

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Agradecimientos

El Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), hace un agradecimiento especial a las siguientes instituciones, por el apoyo otorgado para la realización de la presente obra.

Universidad Autónoma de Zacatecas.

Coordinación de Vinculación de la UAZ.

Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas.

Licenciatura en Historia.

Unidad Académica de Psicología.

Unidad Académica de Matemáticas.

Cuerpos Académicos:

UAZ-CAC-184 - Estudio sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación.

UAZ-CAC-175 Farmacología biomedicina molecular.

UAZ-CAC-243 – Matemática educativa en la profesionalización docente.

UAZ-CAEC-223 - La matemática, su enseñanza y aprendizaje.

Universidad Autónoma de Querétaro:

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Cuerpo Académico en Consolidación UAQ-CA-55 - Modernidad, desarrollo y región.

Instituto Zacatecano de Cultura.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Contenido

Prólogo.....	11
Inteligencia emocional y desarrollo de la creatividad en la educación en la infancia.....	15
<i>Hilda María Ortega Neri</i>	
<i>Irma Faviola Castillo Ruiz</i>	
Las relaciones socioafectivas en el aula en niños con TDAH	29
<i>Ameyali Esmeralda Cervantes Correa</i>	
La incidencia del autoconcepto académico en el desempeño escolar de un grupo de infantes preescolares	39
<i>Rafael Alejandro Zavala Carrillo</i>	
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
<i>Giovanna Sinead Sánchez Inda</i>	
El conductismo como medio de apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje	57
<i>Cristina Cabral Quezada</i>	
Neuroeducación para el desarrollo y consolidación de aprendizajes en educación primaria.....	69
<i>Dennise del Carmen Galván Lucio</i>	
El método de casos en educación preescolar. Una mirada desde la creatividad.....	87
<i>Giovanna Sinead Sánchez Inda</i>	
<i>Georgina Indira Quiñones Flores</i>	
<i>Rafael Alejandro Zavala Carrillo</i>	
El profesor como objeto de representación social en tiempos de pandemia.....	103
<i>Ana Paulina Arreguin Ramos</i>	
<i>Ulises Suárez Estavillo</i>	

La configuración de una vocación. Breve estudio de caso del maestro J. Refugio Esparza Alvarado.....	119
<i>René Martínez Martínez</i>	
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	
La formación de profesores reflexivos a partir de análisis clínicos de casos de enseñanza.....	133
<i>Cruz Erendida Vidaña Dávila</i>	
<i>José de Jesús Paredes</i>	
<i>Carlos Rodríguez Ramírez</i>	
La tutoría como acompañamiento a personal docente de nuevo ingreso en México.....	149
<i>Francisco Josimat Viedma Esparza</i>	
Los agentes de la educación y el sistema.....	159
<i>Gabriela del Carmen Maciel Sánchez</i>	
<i>Zilia Verónica Martínez Esquivel</i>	
La escuela en casa: experiencias de formación en tiempos de pandemia.....	171
<i>Hilda Bertha Martínez Ireneo</i>	
<i>Graciela Hernández Texcotitla</i>	
Modelo por competencias en matemáticas, una perspectiva de Iberoamérica	187
<i>Angel Axel Herrera Vargas</i>	
<i>Mónica Chávez Elorza</i>	
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
Conocimiento especializado de Matemáticas que profesores ponen en juego en la experimentación de una Ingeniería Didáctica	197
<i>Esther Esparza Rodríguez</i>	
Cámbiale el motor a la ciudad. Desarrollo y movilidad urbana sostenible para la educación integral en el nivel secundaria.....	211
<i>Marco Antonio Castruita Murillo</i>	
<i>Irma Faviola Castillo Ruiz</i>	
<i>Josefina Rodríguez González</i>	
Semblanza curricular de las autoras y los autores	227

Prólogo

En primer lugar, agradezco a la doctora Hilda Ortega, por el honor que me ha conferido al prologar esta importante obra, cuyo acertado título propicia la cavilación acerca de los saberes, preocupaciones y desvelos que conlleva la importante labor de formar educadores; situación que se manifiesta en cada uno de los capítulos que un conjunto de académicas y académicos de México dedicados al desarrollo educativo; vierten en sus textos, en un intento sensato por contribuir en forma positiva al perfeccionamiento de la educación. He dedicado casi dos décadas a formarme, enseñar e indagar acerca de diversas variables que intervienen en esta noble e indispensable tarea, por lo que es una encomienda que acepto con el mayor de los agrados.

Los paradigmas actuales acerca de cómo transmitir la cultura de una generación a otra, especifican con detenimiento los aspectos a considerar durante este proceso al que denominamos educación. No obstante, las teorías más recientes centran su atención en elementos que décadas atrás parecían impensables, se habla de las emociones y la creatividad, como atributos del ser humano que pueden potenciar la salud mental. En ese sentido, el primero de los capítulos argumenta la importancia de la escuela como escenario propicio para el desarrollo de estas importantes capacidades.

La educación se ha centrado en la cesión de conocimientos y prácticas que forman parte de la cultura de la que se trate; pero hace pocos años que se ha volteado a ver la diversidad del alumnado, que asiste a los centros educativos y más reciente aún, la importancia de enseñar también a educar las emociones y los afectos que contribuyan a una mejor relación social. Ambas situaciones –diversidad y educación socioafectiva–, se convierten en un binomio sobre el que poco se conoce

y con menor frecuencia se interviene. Por tal motivo, en el capítulo dos, se pone en liza el tipo de educación socioafectiva que conviene impartir al estudiantado con TDAH.

En tal sentido, resulta relevante revisar los elementos que desde los primeros años de escolaridad inciden en el desempeño del alumnado. La percepción propia que se tiene acerca de las habilidades y aptitudes escolares, es sin duda uno de ellos. Es en el tercer capítulo, donde se analiza la relación entre ambos constructos (autoconcepto académico y desempeño escolar), donde se tiene a la población preescolar como objeto de estudio.

En la labor educativa, toda teoría resulta de utilidad como marco de referencia que encauze la acción, por lo que en el cuarto capítulo, se analizan detenidamente, las contribuciones de la psicología conductista hacia el logro de los propósitos educativos, en la medida que se utilice como medio de apoyo hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, no necesariamente como un fin en sí misma.

Por su parte, en el capítulo quinto, se analizan los resultados de implantar diferentes instrumentos, entre los que destaca un taller basado en la neuroeducación que evidencia, cómo a través de actividades precisas se pueden potenciar habilidades cognitivas en alumnos de primaria, a saber: comprensión del mundo natural y social, lógica matemática, lenguaje, comprensión lectora, atención y memoria, creatividad y desenvolvimiento social.

El capítulo seis, se dedica a analizar la capacidad creadora de niñas y niños de preescolar, que de acuerdo con los estudiosos del tema, es la edad en la que mayor potencial creativo se posee; sin embargo, los resultados muestran que en la categoría verbal, 7 de cada 10 niños tienen un nivel bajo de creatividad, mientras que en la categoría gráfica casi la totalidad han desarrollado un nivel alto. Ante tal escenario, el método de casos se posiciona como una estrategia que permite despabilar el potencial creativo de los infantes.

En los capítulos del siete al diez, dan un vuelco hacia uno de los agentes principales dentro del proceso educativo: el profesor.

Primeramente, el análisis se basa en las representaciones sociales que generó en los estudiantes a través de su desempeño durante la ense-

ñanza remota a causa de la pandemia por COVID-19. Destacando como elemento trascendente para los alumnos, el dominio de los profesores acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación.

Acto seguido, se relata la historia de vida de un docente, cuyas condiciones familiares y de vida trazaron su camino hacia la docencia y fue la vocación el elemento que le ayudó a tomar la decisión de continuar en la docencia aun cuando tuvo la oportunidad de percibir mayores emolumentos ejerciendo actividades distintas.

Continuando con el tema de la docencia, se enfatiza en la importancia de fomentar la reflexión acerca de esta práctica desde la formación inicial, para ello se propone el análisis clínico de casos de enseñanza como recurso para el adiestramiento de esta necesaria habilidad del pensamiento. Asimismo, en relación con los docentes que recién ingresan al servicio profesional, se realiza una propuesta novedosa que se encamina al acompañamiento tutorial por parte de docentes más experimentados que coadyuvan a enfrentar de manera positiva problemas comunes que se presentan cuando se inicia en esta labor profesional.

Otra de las preocupaciones reside en las políticas educativas, que no observamos cómo se reflejan en la disminución de los problemas sociales, tal como se estudia en el undécimo capítulo. Se trata de una revisión concienzuda acerca del sistema educativo que incluye a la escuela como espacio de formación y las personas en calidad de usuarios y beneficiarios del servicio.

Particularmente interesante, resulta el hecho de que se haya dedicado un capítulo a analizar la experiencia educativa que se ha desarrollado desde los hogares ante el confinamiento, donde los padres han desempeñado una función mediadora de gran relevancia, exponiendo los alcances, limitaciones y tropiezos que han ocurrido durante esta improvisada modalidad educativa.

En el capítulo trece, se emplea la educación comparada para verter sólidos argumentos acerca de las carencias que en el desarrollo de competencias matemáticas se tienen no solo en México, sino en Iberoamérica. Traduciendo tales deficiencias en un índice de desarrollo humano que no es el deseable y que potencialmente sería alcanzable al conside-

rar las propuestas que aquí se enuncian.

Una condición importante para generar aprendizajes de calidad, es la planificación minuciosa de la enseñanza y es en el capítulo catorce, en el que se expone una ingeniería didáctica cuya principal característica es la sistematicidad con la que se elabora, para generar esquemas operatorios sobre la multiplicación de fracciones comunes.

Finalmente, en el capítulo quince, se realiza la propuesta de una unidad didáctica que tiene como propósito fortalecer la educación integral del alumno, para ello se analiza un conjunto de problemas específicos del entorno: la movilidad urbana sostenible. Se analizan y proponen alternativas de implementación a partir de las características del Plan de Estudios vigente, situación por la que se concluye sobre la importancia de fortalecer la autonomía curricular y la flexibilidad para incorporar contenidos curriculares relevantes.

Esta obra compilatoria, representa un importante esfuerzo por develar lo que sucede en los distintos espacios de educación formal y proponer intervenciones que sin duda contribuyen al desarrollo educativo. Así, se constituye como un importante material para el desarrollo profesional docente.

Dr. Jorge Armando Acosta De Lira
Docente investigador en la Unidad Académica de Psicología de la
Universidad Autónoma de Zacatecas
08 de Abril de 2022

Capítulo **1**

Inteligencia emocional y desarrollo de la creatividad en la educación en la infancia

*Hilda María Ortega Neri
Irma Faviola Castillo Ruiz*

Introducción

Es preciso extender el horizonte respecto a los instrumentos que se usan en los diversos contextos de la educación, haciendo uso de elementos tan importantes como lo son la inteligencia emocional y la creatividad, sobre todo por su relevancia y trascendencia en las tres esferas de la salud mental de todo ser humano: biológico, psicológico y social. Este trabajo tiene por objetivo presentar la relación que existe entre la inteligencia emocional y la creatividad, la inteligencia emocional como potenciador de la creatividad en la educación en la infancia.

En la actualidad, los procesos evolutivos de todo ser humano han presentado constantes cambios, por lo que, es imperante que dentro de toda institución educativa y, sobre todo, dentro del contexto áulico, se trabajen estrategias, técnicas y actividades que atiendan a las necesidades de los otros contextos de todos y todas las estudiantes, promoviendo un óptimo desarrollo de su personalidad, y de todo lo que esté relacionado con esta, y se hace referencia a lo que es la inteligencia emocional, como elemento relevante en el ser humano para su adecuada inserción a la sociedad y a los problemas que en ella se puede enfrentar, problemas que requieren de la creatividad para su óptima solución.

Inteligencia emocional y creatividad, son dos temas y actividades primordiales en la humanidad, la creatividad considerada como algo innato para la creación de nuevas experiencias, conocimientos y habilidades, enfocadas al desarrollo de nuevas herramientas de solución (Albert & Runco, 1989, en Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2005). Asimismo, la inteligencia emocional como habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y de las y los demás, que promueve un crecimiento emocional para producir satisfacción personal (Mayoer & Salovey, en Del Valle, 2014). Por lo anterior, este trabajo explica cómo es que la inteligencia emocional potencia el desarrollo de la creatividad en la educación en la infancia.

El problema respecto a estos dos tópicos se centra en que, por un lado, la creatividad es reducida solo a ciertos aspectos o ciertos dominios de la misma, no es concebida como una capacidad inherente al ser humano, posible de ser desarrollada, estimulada y educada desde

los primeros años de vida hasta la edad adulta. Y en lo que respecta a la inteligencia emocional, tampoco es concebida en su relación con la creatividad, en la que una puede influir en la otra, y que es posible de ser educada en el infante, sobre todo en el ámbito escolar.

Es una investigación teórica respecto la influencia que tiene la inteligencia emocional en el desarrollo de la creatividad en la infancia, en su proceso educativo; en su proceso de aprendizaje a través de sus experiencias, actividades, conocimientos y, sobre todo, a partir de aquellas actividades que se le proveen tanto en su contexto áulico, escolar y, también en los diversos contextos de toda o todo infante.

Investigaciones como la de Belmonte (2013), en su tesis doctoral en Murcia, y que hace referencia a la inteligencia emocional y creatividad: *Factores Predictores del Rendimiento Académico*, tuvo por objetivo estudiar si existe relación entre los diferentes modelos del constructo de inteligencia emocional y creatividad, estudiando la relación entre los dos principales modelos, modelo de habilidad y modelos mixtos, y su relación con la creatividad. De igual manera, se buscó estudiar si la inteligencia emocional y la creatividad actuaban como factores predictores del rendimiento académico, buscando determinar si existe un aumento de la capacidad predictiva cuando ambos se dan conjuntamente. Dentro de los resultados se encontró que la inteligencia emocional, en cuanto al modelo de competencia socioemocional, el sujeto medio de muestra descartaría en las dimensiones de estado de ánimo interpersonal, lo que indica una adecuada capacidad para tener una actitud positiva ante la vida y para entender y apreciar las emociones en los otros, siendo la dimensión intrapersonal la más baja en el perfil extraído, por lo que, los sujetos de la muestra presentan en general una menor capacidad para comprender y comunicar las emociones propias.

En el modelo de inteligencia emocional de rasgo, el sujeto medio obtiene resultados por encima de la puntuación media del test. Por otra parte, en el modelo de inteligencia emocional, la puntuación media de la dimensión de relaciones emocionales es sensiblemente mayor a la de la dimensión de manejo de emociones, mostrando el sujeto medio de una adecuada capacidad para incorporar sus emociones en el proceso de toma de decisiones.

Por otra parte, dentro de los resultados se indicó una puntuación mayor en el factor de originalidad, que implica la capacidad de aportar ideas novedosas, diferentes, únicas y apartadas de la normalidad o convencionalidad, siendo el factor más bajo el de flexibilidad y apartadas de lo ordinario o común, que hace referencia a cambiar de modo de pensar; permite realizar clasificaciones de diferentes maneras y abordar un problema o dilema desde diferentes perspectivas.

Inteligencia emocional y creatividad en la edad infantil

El ser humano es un ser social por excelencia, las emociones se manifiestan en su mayoría en todos los actos humanos, ya sean emociones agradables o desagradables, están presentes desde los primeros años de la infancia hasta el final de la vida, es una condición indispensable para la comprensión de las emociones de unos/as a otros/as, para su conocimiento, su experimentación, su disfrute o su padecer. El sentir en una persona tiene la parte de experiencia emocional que un objeto, una persona o una vivencia provoca, así como los efectos que alguna de estas experiencias desencadena en el organismo incluyendo en este proceso al ser humano, es decir, la emoción no se da sola sin la conciencia del cambio que se produce en el organismo a causa de las experiencias con los objetos y con las demás personas, para Jamesiana (en Palermo, 1997), la emoción es una reacción fisiológica, esencialmente es su acompañamiento sensorial.

Desde el ámbito de las neurociencias, Mora & Sanguinetti (2004), consideran que la emoción es conductual y subjetiva, que esta es producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria del individuo que se acompaña de fenómenos neurovegetativos). Por su parte, para Damasio (2010), las emociones son programas complejos de acciones en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución.

Para Fernández-Abascal, Jiménez & Martín (2003), la emoción es un estado afectivo de una gran elevada intensidad, pero a la vez poco duradero, pues implica una serie de condiciones desencadenantes, lo que llama como estímulo-relevantes, a su vez, la existencia de expe-

riencia subjetivas (sentimientos), asimismo, diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), otro aspecto son los cambios fisiológicos (que viene siendo la activación), patrones expresivos y de comunicación (es no es otra cosa que la expresión emocional).

Fernández-Abascal, Martín & Domínguez (2001), hacen una clasificación de emociones, y hablan de emociones primarias, secundarias, positivas y neutras. Establecen que las emociones primarias tienen una alta carga genética, pues presentan respuestas emocionales preorganizadas, presentes en todas las personas y en todas las culturas, y modeladas tanto por el aprendizaje como por la experiencia. Las emociones secundarias surgen de las primarias, pero las respuestas de estas difieren ampliamente de unas personas a otras. Por su parte, las emociones positivas implican sentimientos agradables, se valoran las situaciones como que aportan un beneficio o un valor para las personas, pero tienen una duración temporal muy corta, como por ejemplo, la felicidad. Las emociones negativas, por su parte, implican sentimientos desagradables, la valoración que se hace de la situación es percibida como dañina y se hacen de muchos recursos para afrontarlas, un ejemplo claro de ello son el miedo, la ira, la tristeza y el asco. Por último, las emociones neutras son las que producen reacciones ni agradables ni desagradables, es decir, no se consideran ni como positivas ni como negativas, y tiene como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales, un ejemplo claro es la sorpresa.

La inteligencia emocional

El origen, la evolución, así como la delimitación y explicación de la inteligencia emocional, se engloba en una serie de etapas que determinan de forma evidente la aproximación al concepto desde muy variadas y distintas definiciones y que derivan, en conclusión, en lo que hoy en día se conoce como la inteligencia emocional. Las acciones que han dado pauta a la inteligencia emocional fueron el estudio por parte de la investigación de la relación que existe entre la cognición y las emociones, así como el cambio del concepto de la inteligencia solo desde el ámbito académico, terminando con la aparición o inicio de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

En 1990, John Mayer y Salovey ofrecen el concepto de inteligencia emocional como tal, establecida como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias, pero también las emociones de las personas, diferenciar entre ellas, así como usar información afectiva para guiar y orientar el pensamiento y las acciones de sí mismo o sí mismas (en Couto, 2011). La inteligencia emocional es entendida como una habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, es la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, una habilidad para regular las emociones propias y las de las y los demás (Mestre, J. citado por Fernandez-Abascal, 2003 en Couto, S. 2011).

Goleman (1999) considera algo muy importante de la inteligencia emocional y es que la considera distinta de las capacidades académicas, pues son una parte fundamental de lo que hace que a la gente le vaya bien en su vida práctica, en sus actividades cotidianas, la define como las habilidades de ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones o a las situaciones adversas, asimismo, controlar el impulso y promover que perdura el sentimiento de gratificación, regular el humor, el sentido agradable y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía hacia las personas y promover la esperanza. También la considera como la capacidad para leer los sentimientos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro.

Por su parte Domínguez, Olvera & Cruz (en Cortés, J. Barragán, C. & Vázquez M. 2002) definen la inteligencia emocional como la capacidad de un individuo para ejecutar las habilidades de autoobservar las propias emociones y las de otras personas, regular las emociones, expresarlas oportunamente, en el momento indicado y con la persona indicada, no ocultar las dificultades emocionales, poder compartir las emociones socialmente en los diversos contextos, poseer un estilo de afrontamiento adaptativo, mantener alta la esperanza y perseverar en las metas.

Educación emocional

De las grandes problemáticas, sobre todo en las y los infantes escolares hoy en día son la ansiedad, depresión, disciplina, agresividad, trastornos de alimentación, entre otros, problemas derivados de ambientes en donde las emociones tal vez no han sido educadas en el ambiente familiar y tampoco en la escuela, es a lo que Goleman (1995) le llama analfabetismo emocional. Se debe buscar el desarrollo, la identificación y la comprensión de las emociones en las y los educandos incluso desde preescolar y primaria, aunque deba iniciar más bien desde casa, pero al llegar a la escuela, como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, también se debe educar en y para las emociones, desde las más sencillas hasta las más complejas conforme va avanzando en sus procesos cognitivos.

De acuerdo con Goleman (1995), para promover esta educación emocional de la que se está haciendo referencia, hay cinco factores, habilidades o competencias que forman parte de la inteligencia emocional y que deben ser promovidas, desarrolladas, estimuladas, prácticamente educarlas desde tempranas edades, aspectos posibles tanto en casa como en el aula, y cinco estos factores son los siguientes: conciencia emocional, autocontrol, motivación, empatía y habilidad social.

Por su parte, Bisquerra (2002) habla de la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano” (p. 587). Y es esta la propuesta cuando se habla de emociones, de educar las emociones que, aunque sean innatas, que sean parte de la humanidad, es preciso educarlas, saber identificarlas en sí mismos o mismas y en las demás personas, conocer cómo controlarlas y trabajarlas de la mejor manera.

Y es que uno de los principales escenarios para trabajar la educación emocional, aparte de la familia en el hogar, es la escuela, pues en ella se da la convivencia con diversos actores y actoras como los son la planta docente, las y los compañeros de clase, el área directiva, etcétera; to-

das estas personas contribuyen a la conformación de la personalidad, promoviendo un autoconcepto, una autoestima, autoaceptación, sobre todo un autoconcepto académico, tan necesario para bases sólidas en niveles posteriores de la educación, bases en personas alegres, felices, con humor y amor, pues la escuela no debe ser concebida solo para el desarrollo cognitivo, sino también afectivo y emocional.

Creatividad

Para la definición de creatividad se toma como principales rasgos lo innovador y lo valioso, en el sentido de que toda persona, producto, proceso, actividad, pensamiento, proyecto, idea, debe ser tanto innovadora, pero que también aporte un valor no solo en lo personal, sino también para la sociedad, y más, para la humanidad. Por lo que todo aquello que sea diferente, algo antes no existente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades, se le designa como un valor cualquiera que sea el campo, por modesto, cotidiano o insignificantes que parezca. Una segunda afirmación es que todos, en alguna medida o en algún aspecto, son o pueden ser creativos, incluso, el ser humano, desde el momento es que es un ser humano, es creativo.

Galbin (en Csikszentmihalyi, 1998) menciona que la creatividad consiste en anticipación a las acciones y empeño en la ejecución de actividades, puesto que la anticipación supone tener antes que nadie una visión de algo que puede llegar a ser alguien en el futuro, mirar hacia donde nadie ha mirado; el empeño, es la fe que sostiene el trabajo personal encaminado a realizar dicha visión pese a dudas y desánimos que suelen presentarse en la ejecución de alguna actividad o en la solución a un problema. Dado que las personas creativas suelen tener sus propias teorías a menudo muy diferentes entre sí.

La creatividad, sea cual sea el campo donde tenga lugar, resulta muy agradable, genera bienestar y satisfacción, sin embargo, existe otra fuerza que motiva y es más poderosa que el impulso a crear: la fuerza de la entropía, un mecanismo de supervivencia inserto en los genes de las personas por la evolución, que proporciona justamente ese placer cuando se está en una situación de comodidad, cuando se descansa,

cuando se consigue sentirse bien sin gastar energía. Esto da pauta para estar inmersos entre dos series opuestas de instrucciones con las que está programado el cerebro: por un lado, el imperativo del mínimo esfuerzo: por el otro, las exigencias de la creatividad.

En la mayoría de las personas, la entropía parece ser más fuerte, y disfrutan más de la comodidad que del descubrimiento, pocos o pocas son las que disfrutan de las recompensas que este les ofrece. Lo que se consigue depende, no solo de la estructura genética, sino también, de las primeras experiencias mismas.

El medio en el que viven las personas es importante en más de un sentido. Puede afectar la producción de novedad tanto como a su aceptación; por tanto, no resulta sorprendente que los individuos creativos tiendan a dejarse atraer hacia centros de actividad vital donde su trabajo pueda tener la oportunidad de triunfar.

Siendo objetivos, es imposible decir si un niño o una niña será creativa o no basando el juicio en sus talentos iniciales. Algunos niños o niñas muestran signos de extraordinaria preciosidad en un campo u otro, en diversas actividades o en diversos contextos. Pueden mostrar una diversidad de talentos, pero no siempre pueden ser creativos o creativas en todas las actividades, porque la creatividad entraña en cambiar la manera de ver las cosas, o la manera de pensar y eso a su vez requiere de haber dominado los viejos modos de hacer o de pensar. Ser un prodigio/a o un niño/a brillante, no es requisito para ser creativo posteriormente, prácticamente todas las personas que han hecho una aportación novedosa a un campo recuerdan sentir temor ante los misterios de la vida.

Las historias que se van cultivando y enriqueciendo a lo largo de la vida, los recuerdos de la niñez y las experiencias vividas en diferentes momentos y que fueron depositando una curiosidad insaciable en lo que respecta a un aspecto al menos de su entorno, son también en gran medida invenciones de grandes creaciones creativas a futuro.

Numerosas investigaciones concuerdan en que las personas creativas muestran habilidades como la tolerancia, ambigüedad, son flexibles en cuanto a los acontecimientos relacionados con el entorno, aunque independientes al mismo. Hoy se sabe que todas las personas cuentan con la habilidad interna capaz de manar creatividad si son capaces de

estimular la creatividad partiendo de un entrenamiento constante y de una manera adecuada (Blázquez, 2009).

Blázquez (2009) menciona que los padres, las madres y los y las docentes, tienen uno de los papeles más importantes en el proceso del desarrollo creativo debido a que son quienes tienen un mayor contacto y son las y los encargados de apoyar la expresión de la propia personalidad mediante el fomento de acciones creativas en las y los infantes; confirmando pues el desarrollo personal del niño o de la niña, la autoestima funge en la naturaleza básica del alumno al confirmar y reafirmar sus acciones creativas y confirmar la importancias de las mismas. La creatividad y la innovación se convierten en valores fundamentales ya que proporcionan una gran cantidad de ventajas al niño o niña y que son imperativos para superar grandes retos. El tener la libertad para sentirse libre para expresarse estimulado por el proceso creativo es un requisito para que el alumno pueda expresar sus sentimientos y fomentar una identidad segura.

La educación juega un papel destacado en el desarrollo de las capacidades humanas. Cada acto de la vida exige cierto grado de creación y evidentemente si se ha tenido una educación adecuada para desarrollar la capacidad de creación personal de forma paulatina y de acuerdo con la edad psicológica del alumno, habrá mayor posibilidad de afrontar el futuro con éxito. En la enseñanza de la creatividad en el sistema educativo se prioriza como objetivo fundamental el desarrollo del pensamiento y la actitud creadora de los educandos, con actividades pedagógicas organizadas socialmente útiles en diversas materias cuyos resultados deben contener elementos de novedad objetiva y subjetiva (Blázquez, 2009).

La enseñanza creativa centra su atención primordialmente en el modo de pensar y actuar concreto de cada persona. Cualquier actividad desarrollada en clase permite la libertad de pensamiento y la comunicación estimulante de la creatividad. Si el ambiente en clase es el adecuado, el niño o la niña se sentirá estimulada y libre para ser, pensar, sentir, y experimentar a su modo, sabiendo que es aceptado tal como es y que cualquiera que sea su aportación es valorada. La tarea es uno de los instrumentos en el que el niño o la niña tiene la libertad absoluta de

aportar sus experiencias de manera creativa, así como sus percepciones y descubrimientos obteniendo como producto un instrumento para conocerse mejor.

La creatividad con un buen enfoque pedagógico y didáctico, debe ser un proceso cognitivo que se exprese, manifieste o materialice a través del descubrimiento, solución o formulación apropiada de problemas, la elaboración de objetos originales, la generación de ideas valiosas, respuestas auténticas, acciones y hechos relevantes, encontrando estrategias útiles para el contexto en que fueron creadas, partiendo de informaciones ya conocidas creando el cambio en función del beneficio, el crecimiento y el desarrollo humano.

La creatividad hay que concebirla de manera amplia y profundizar en sus raíces. La ciencia, el arte, la naturaleza y la cultura necesitan de una energía capaz de generar algo nuevo, pero también las instituciones docentes, la familia, los grupos de trabajo, las empresas, las asociaciones, los grupos políticos y la sociedad en general. Todos y todas necesitan que brote la creatividad para progresar y dar respuestas a las nuevas necesidades del siglo XXI (Menchén, 2008).

La misión de la escuela no es solo enseñar al alumno o alumna muchos conocimientos que pertenecen a campos especializados, sino primordialmente, enseñar aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Así pues, López (2013) menciona que esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destreza de orden superior como las del pensamiento crítico y sobre todo pensamiento creativo. El progreso del alumno va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas, se distingue también, por las tareas del pensamiento, rasgos de apertura mental, intento de estar bien, sensibilidad, sentimientos, conocimientos ajenos y resolución de problemas ante los retos de la vida.

Al igual que el pensamiento crítico, el pensamiento creativo requiere de estrategias cognoscitivas, además, se refiere a resolver problemas o situaciones de forma original, diferente, empleando caminos inimaginables para algunos. Ejemplos de cómo fortalecer el pensamiento creativo por medio de la resolución de problemas se muestran el entendimiento del problema, la generación de ideas y la planeación de acciones (Sebastiani, 2004).

Conclusiones

Es importante e imperante en una escuela formar con base en las emociones y en el desarrollo de la creatividad. Las emociones deben ser educadas para lograr en las y los infantes un autoconocimiento, autoaceptación, autoestima, socialización y convivencia con las personas, conocer las propias emociones y las ajenas para controlarlas y controlar las de las otras personas, y esto debe fomentarse desde los primeros años de la infancia.

La creatividad por su parte, se presenta como una capacidad y una habilidad generadora de alternativas de solución, pues dentro de sus múltiples aristas, la creatividad no solo es la creación o el proceso de productos, sino también es un acto de solucionar problemas, y no solo eso, sino de saber identificar los problemas, a partir de la sensibilidad, la apertura mental, el análisis y la síntesis de las situaciones en los diversos contextos.

El y la docente, como figura mediadora para el desarrollo, promoción y educación de la creatividad y potenciación de las emociones, que favorece las relaciones interpersonales en los diferentes ambientes escolares. A su vez, la escuela como contexto relevante e importante, en donde se promueve la educación de emociones, actitudes, creatividad, valores, tiene un papel fundamental para el modo de ser, hacer, convivir de niños y niñas, deben fomentar de manera constante las emociones para el desarrollo óptimo de la creatividad, porque esta, a su vez, fomenta el disfrute y control de las emociones propias y ajenas.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blázquez, A. (2009). Educación y creatividad. *Innovación y experiencias educativas*, Núm. 14, pp. 1-9.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cortés, J., Barragan, C. & Vázquez M. (2002). Perfil de Inteligencia Emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud mental*, Vol. 25, Núm. 5, pp. 50-60.
- Couto, S. (2011). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental*. Madrid: Visión libros
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico*. (Tesis doctoral no publicada). Murcia: Universidad de Murcia. Facultad de Educación.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Del Valle, M. (2014). *Experiencias en docencia superior*. Madrid: Acci.
- Fernández, E. G; Jiménez, M.P. & Martín, M. D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Ramón Areces.
- Fernández, E. Martín, M. & Domínguez, J. (2001) *Procesos Psicológicos*. Madrid: Edición Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2009). *La inteligencia Emocional*. México: Vergara.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Núm. 22, pp. 41-60.
- Menchén F. (2008). *La creatividad en el aula. Perspectiva teórico-práctica*. Santiago de Chile: Conocimientos.
- Mora, F. & Sanguinetti, A. (2004). *Diccionario de neurociencias*. Madrid: Alianza diccionarios.
- Palmero, F. (1997). La emoción desde el modelo biológico. *Revista electrónica de emoción y motivación*, Vol. 6, Núm. 13, pp. 61-86.
- Sanz, M. L. & Sanz de Acedo, M. T. (2005). *Desarrollo de la Creatividad: un reto educativo*. España: Ulzama.

Sebastiani, Y. (2004). Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Educación, Cultura y Sociedad*, Vol. 7, pp. 115-120.

Capítulo **2**

Las relaciones socioafectivas en el aula en niños con TDAH

Ameyali Esmeralda Cervantes Correa

Introducción

La presente investigación es un producto del análisis de las diversas necesidades socioafectivas que tienen los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la esfera escolar y como estas afectan al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales necesarias en el desenvolvimiento transversal de los niños.

En los diversos análisis teóricos que se han desarrollado a lo largo de los años, existe un enfoque en el desarrollo académico de los niños y la “funcionalidad” laboral en su futuro. Los enfoques terapéuticos recomendados para los niños con TDAH, son relacionados a la forma de trabajar en el aula o la capacidad académica presentada por los niños y en su mayoría se presenta en segundo plano, las relaciones que tienen estos niños con sus compañeros, maestros, pares o autoridades. Enfoques como el cognitivo conductual o el cognitivo contextual, serán analizados en el presente para ejemplificar el argumento anterior.

El objetivo principal de la misma fue conocer el perfil afectivo de los niños con TDAH para evidenciar la necesidad de un trato diferenciado en el aula, el cual se adecue a las necesidades específicas de los sujetos con este trastorno. De la misma manera resultar en conclusiones de análisis de acercamientos terapéuticos y cómo la formación holística de los docentes es necesaria en la integración de la neurodiversidad en los espacios académicos.

Desarrollo

Para el estudio anterior fue menester definir diversos conceptos claves en pro de contar con un mejor entendimiento del tema que nos aboca. El primer concepto con el que nos encontramos es el de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad por sus siglas TDAH, para eso vamos a retomar a Barkley (1997) quien dice que el TDAH es:

Un trastorno del sistema ejecutivo del cerebro que provoca problemas en el manejo de la conducta del niño, disminuyendo la capacidad de guiar su comportamiento en su preparación para eventos futuros, así como en la autorregulación del afecto y de la motivación. (p.71)

Si hacemos un análisis profundo de dicha definición podemos observar que Barkley nos habla de un trastorno que afecta o modifica diversas áreas del individuo que lo posee; entre ellas, la conducta, comportamiento en eventos futuros, autorregulación de afecto y motivación. Si bien, desde la primera definición que nos otorga Barkley en 1997 a la fecha actual el 2022, los estudios han sido diversificados en sus enfoques, la mayoría de las acciones que se toman en el desarrollo de terapias o atención a los niños con dicho trastorno, no han variado más allá de la conducta, motivación, autorregulación y comportamiento.

Ejemplificamos lo anterior con lo planteado por Beck (1969) en relación con el enfoque terapéutico cognitivo conductual, el cual se basa en diversos principios de los cuales las tres partes más esenciales son el pensamiento, la emoción y con ello la conducta resultante de ambas. Tomando como base el enfoque de terapias como la cognitiva de Aaron Beck, se han adaptado y creado nuevos acercamientos de tratamiento y de modelos educativos que lleguen a una inclusión mayor a la actualmente presentada. Al saber que una de las bases principales de las definiciones de TDAH y los tratamientos recomendados en el desarrollo de los menores es la conducta, y que el resultado que se refleja en ella es por las emociones y los pensamientos, el contexto socioafectivo cobra un papel muy importante.

Ahora bien, la definición de Barkley así como el enfoque que desarrolla dicha terapia y estudio del TDAH, han sido visualizados en una etapa primera del humano, es decir, la terapia y el desarrollo educativo en las aulas se enfocan en el niño únicamente, dejando de lado la independencia de sus actividades en un futuro, como adolescente o adulto.

Así, la definición presentada por Barkley fue retomada por Brown (2006) y nuevamente definida en modelos psicológicos o categorías de desarrollo cognitivo. Con un mayor análisis Brown presenta las seis funciones ejecutivas que son afectadas por el TDAH; Activación, concentración, esfuerzo, memoria y acción; diciendo así que la complejidad en las tareas o la cantidad de tiempo, esfuerzo, memoria, concentración, activación o acción, afectan en relación directa al desempeño de las mismas. Aplicando todo ello a los ámbitos de la vida en general, entre ellos el social y el afectivo.

Al observar el análisis de la evolución de la definición científica de la misma y la inclusión de diversos sectores poblacionales en el diagnóstico, nos encontramos con nuevos enfoques terapéuticos que buscan, nuevamente una funcionalidad académica y laboral en los individuos con TDAH, entre ellos el enfoque conductual.

Haciendo un acercamiento exacto a ello nos podemos dar cuenta que de eso anterior deriva entonces un marco internacional de diagnóstico y tratamiento para personas con TDAH, especialmente para niños.

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales por sus siglas en inglés DSM existen los siguientes tipos de TDAH, El trastorno por déficit de atención predominantemente hiperactivo y el trastorno por déficit de atención predominantemente inatento, así como una mezcla de ambos; ellos son divididos e identificados en relación con las características del trastorno en los individuos mismos.

De acuerdo con Soutullo y Diez (2001) las características del primer caso (predominantemente hiperactivo) los niños son inquietos, requieren estar haciendo ruido o movimiento constante y tienen una tendencia a invadir el espacio personal de otros, así mismo tiene una dificultad para estar tranquilos cerca de otras personas, muchas veces la mayoría de los niños que presentan ese tipo de TDAH tienen una dificultad social en relacionarse con sus compañeros en el aula y con el maestro debido a que cuentan con una dificultad al controlar las acciones que deriven de un aburrimiento o una falta de atención en ello, es por eso que usualmente se manifiesta esto con interrupciones continuas a las conversaciones o clases en las que son participes.

El segundo tipo, (predominantemente inatento) cuenta con características visibles de una dificultad para la atención sostenida, muchas veces no escuchan cuando les hablan directamente, tienen dificultad para iniciar las tareas o trabajos, así como para poder pasar de una actividad a otra. Es por ello que usualmente se refleja ello posponiendo actividades o dejando actividades que requieran una atención mayor de lado. Así mismo, pierden los objetos fácilmente o llegan a olvidar cosas importantes de manera rápida. Lo anterior se ve reflejado en su socialización cuando son niños en una falta de atención o esfuerzo en las amistades, que podría ser interpretada como desinterés.

Por último, se encuentra el que tiene características de ambos tipos y que puede ser reflejado en acciones que se relacionen a problemas con la autoridad, por lo que a esta derivan muchas veces se le llama opositorista desafiante.

Analizando lo anterior vemos que se define una acción entre una convivencia de individuos; que para el caso en cuestión se refiere a los niños, y la convivencia en cuestión es aquella que se presenta en las aulas de clase, no solamente durante los tiempos libres, es decir, la convivencia recreativa, sino también la relación que se da con los profesores o miembros del personal académico de las escuelas, o con sus mismos compañeros de clase durante el proceso del aprendizaje. Es decir, las clases mismas, así, tomamos la convivencia en todos los entornos escolares o educativos de los niños.

Las relaciones socioafectivas de acuerdo con Fernandez, Luquez & Leal (2010) se componen un aprendizaje socio cultural y de valores, que se pueden ver reflejados en el comportamiento directo de los individuos. Así debemos definir de manera directa los conceptos que de ello derivan.

En pro de contar con un entendimiento exacto de las relaciones sociales retomamos a Vigotsky, quien menciona que son, un punto central de aprendizaje ya que sin ellas el desarrollo intelectual no puede ser comprendido, pues argumenta que los primeros procesos psicológicos superiores se dan en el aprendizaje colectivo o plano social, y posteriormente en la individualidad.

En cuanto a las relaciones afectivas por otro lado, Heller (1998) plantea que son parte de los cambios que la estructura cognoscitiva de las personas experimenta, en escenarios como la madurez o las interacciones directas con el entorno. Así, la psicología ha buscado llevar esto en procesos de mediación para la creación de valores o procesos mentales elevados.

Ahora bien, las relaciones socioafectivas en los niños usualmente son vistas en el enfoque educativo como algo que deriva directamente de las actividades desarrolladas en el aula, y que al ser la convivencia algo que se puede crear de manera natural entre los niños debe ser de los niños mismos. Sin embargo, existen enfoques pedagógicos, que en su diseño se busca que el docente actúe como un mediador de aprendizaje en las

relaciones sociales y afectivas, y se da una importancia directa a las relaciones socioafectivas de los sujetos de aprendizaje en los mismos.

Aunque en la actualidad la teoría se encuentra en discusión de cual es el modelo o enfoque pedagógico y de enseñanza que es mejor para las diversas formas de neurodiversidad, una realidad tangible e innegable es que la interacción social, así como el desarrollo educativo son un reto mayor para los niños en la neurodiversidad y la falta de enfoque en ellas no lo hacen más sencillo.

Ahora que hemos definido de manera exitosa los conceptos clave para la presente investigación hacemos un análisis de la importancia de realizar planteamientos y estudios con relación a ello y lo reflejamos con los porcentajes de niños con TDAH. La Organización Mundial de la Salud (OMS) menciona que el 4 % de los niños en el mundo tienen TDAH, sin embargo, las cifras presentadas por la OMS datan al año 2015 y de acuerdo con la fundación CADAH, los diagnósticos de personas con TDAH han aumentado debido a la efectividad de los procesos de diagnóstico y tratamiento.

En un segundo momento, es decir, una vez diagnosticados los niños, nos encontramos con una tendencia a evitar llevar un tratamiento integral o una imposibilidad directa de hacerlo. Un ejemplo claro es el caso de Latinoamérica, la Fundación Cantabria de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad menciona que de acuerdo con sus estudios epidemiológicos entre el 10 y el 20 por ciento de las personas de cualquier edad tiene TDAH, por otro lado, refiriéndonos específicamente a los niños, una investigación realizada por el departamento de fomento a la investigación del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz en México reveló que el 5 % de los niños en México y Centroamérica, y el 10 % en Sudamérica son diagnosticados con TDAH, lo que representa el 30 % de los casos de historia clínica de los neuropediatras en Latinoamérica, en Estados Unidos y Canadá entre el 9.4 % y el 10 % de niños son diagnosticados y en Europa el 7 % lo son.

Teniendo en cuenta las cifras anteriores sabemos que únicamente entre el 25 y el 30 por ciento de todos los niños diagnosticados llegan a tener acceso a tratamiento (OMS), los tratamientos recomendados por la Asociación Americana de Pediatría que se otorgan los niños que tienen

acceso a ellos son, los medicamentos estimulantes, los medicamentos no estimulantes, la terapia cognitiva conductual, así como el acompañamiento de padres en el desarrollo de habilidades.

Así vemos que en realidad aquellos tratamientos van encaminados a la atención psicológica y pedagógica de los niños y en muy pocos casos existe una guía socioafectiva en los tratamientos, pues se busca una funcionalidad académica y la parte socioafectiva es dejada de lado en la búsqueda. En México una psicoterapia oscila entre los 200 pesos (MN) con un terapeuta general pero, las terapias para menores, con un especialista en niños oscila entre los 400 pesos (MN), la accesibilidad al tratamiento socioafectivo es muy complicada ya que los medicamentos en la mayoría de los países son gratuitos para los diagnosticados, y la terapia debe ser buscada por otro lado de manera independiente. Los países latinoamericanos no cuentan con departamentos de apoyo a los niños neuro diversos en las escuelas y la existencia de los hospitales psiquiátricos, o de atención psicológica y psiquiátrica para niños no son otorgados por el Estado, el área de la salud mental se encuentra en el abandono en América Latina, siendo así un problema estructural de la educación.

Es de esa forma que, debido a las características intrínsecas de dicho trastorno, los niños enfrentan retos sociales que en la mayoría de los casos no son atendidos como parte del tratamiento integral necesario, el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales y con ello los procesos afectivos, se ve afectado; esta afectación directa se refleja en una mayoría de los casos en el incremento de características perjudiciales en lo que Mayer (1990) llama inteligencia emocional.

Desordenes o características como el desorden de sensibilidad al rechazo por sus siglas en inglés RSD, se presentan en la adolescencia y en la adultez temprana como consecuencia de una falta de regulación y reconocimiento cognoscitiva emocional de los sentimientos propios o de terceros, resultante en una inhabilidad de manejo adecuado de ellos, en las relaciones personales, así como Goleman (2001) con explica en relación con la inteligencia emocional.

Así las situaciones en las que son expuestas los niños con TDAH en las cuales pueden sufrir algún tipo de rechazo o crítica son una afecta-

ción directa a la forma en la que se relacionan en el aula, es decir, el sentir de un niño con déficit atención ante interacciones consideradas como cotidianas, usualmente es experimentado de manera fuerte o directa, en una comparación de los sentimientos que experimenta el niño neuro- típico. Siendo así el desenvolvimiento de los niños que no sean tratados con psicoterapia, pero si con medicamento se hace meramente académico, haciendo que muchos de estos niños no desarrollen un entendimiento o manejo eficaz de las emociones propias o de terceros, contando así con una incapacidad para expresar sus emociones o externalizar sus sentimientos.

Sabemos que esta disforia o desorden de sensibilidad no solo les afecta la vida adulta, sino que también evita que la mayoría de los niños quieren estar involucrados en actividades extraescolares porque sienten que son rechazados por los compañeros dentro del aula, esto es un sentimiento que muchas veces lleva otro tipo de trastornos como la ansiedad, la depresión, o diversos trastornos inducidos por la presión social y la falta de acompañamiento psicológico para manejarlo la sensibilidad al rechazo.

Es por ello que los modelos educativos que contemplan únicamente las habilidades de aprendizaje académico, sin buscar la función de un mediador en las relaciones y los aprendizajes socioafectivos, son poco exitosos en la creación de seres humanos con una inteligencia emocional, como la que De montes y Montes (2002) define como adecuada.

Tomando en cuenta la teoría planteada, analizamos entonces cómo es que esto afecta en el desarrollo implícito de las actividades cotidianas. Las habilidades como el liderazgo, trabajo en equipo, identificación de emociones, manejo de sentimientos, diferenciación racional y emotiva, motivación o interacción sana con las emociones, pueden verse afectadas de manera directa con la falta de acciones del docente en pro de la búsqueda de un aprendizaje integral en el aula.

La discriminación y rechazo que deriva de ello, se ve reflejada en el actuar de los niños que no cuentan con una neurodiversidad, en relación con los que sí. Esto es causado por la carencia de un mediador capacitado en el entendimiento de las seis áreas afectadas que Brown nos

plantea, llegando a generar así una falta de comprensión empática en las aptitudes emocionales necesarias para el desarrollo de la misma. La falta de un sistema integral en los medios de salud y los medios educativos para que los niños con TDAH cuenten con habilidades de desenvolvimiento y orientación general de los contextos, no solo académicos y laborales, si no también sociales y afectivos, lleva a una situación de discriminación, estigmatización, relego social y laboral, depresión y ansiedad, en la vida adulta, que en los casos más extremos, de acuerdo con la fundación CADAH llevan al suicidio, y en los casos más comunes, a una falta de habilidades para mantener relaciones familiares y personales o informalidad laboral.

Es por lo anterior que nosotros concluimos con propuesta de capacitación docente en técnicas de mediación emocional y personas de la neurodiversidad. Así mismo, de integraciones de modelos escolares y de aprendizajes humanísticos, que se encargan de buscar una integración total de las personas de la neurodiversidad, el reconocimiento de las diversas inteligencias y la constitución de aprendizajes socioafectivos como parte de los planes de desarrollo educativo. Así mismo la inclusión de los padres de familia o tutores en los procesos de crecimiento y desarrollo social de los niños en el aula, en conjunto con el docente, en pro de demostrar una importancia de dichas relaciones de manera directa.

Referencias Bibliográficas

- Asociación americana de psiquiatría. (2018). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Quinta edición, editorial médica Panamericana.
- Berkeley, R. (1997). *TDAH: Diagnóstico, demografía y clasificación en subtipos*. Editorial educación activa.
- Brown, T. (2006). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. Universidad de Yale editorial Press Health & Wellness.
- De Montes, Z. & Montes, L. (2002). *Mapas Mentales pasos a paso*. México: Editorial Alfaomega.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional* (decimocuarta edición). España: Editorial Kairós.
- Hernández, Gerardo (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Editorial Paidós. México.
- Organización CHADD. (2020). *En la prevalencia del trastorno por déficit de atención*, consultado en: <https://chadd.org/about-adhd/general-prevalence/>

Capítulo 3

La incidencia del autoconcepto académico en el desempeño escolar de un grupo de infantes preescolares

*Rafael Alejandro Zavala Carrillo
María del Refugio Magallanes Delgado
Giovanna Sinead Sánchez Inda*

Introducción

En México, de acuerdo con los planteamientos del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se apuesta por una educación que contribuya al desarrollo armónico de las capacidades de las y los mexicanos (Diario Oficial de la Federación, (DOF), 2019). En este fin subyace la intencionalidad política de formar a la futura ciudadana y al futuro ciudadano del país, con el potencial necesario para participar e involucrarse activamente en el contexto social, histórico, tecnológico y económico que le ha tocado vivir (Secretaría de Educación Pública, (SEP), 2017).

El logro de estos fines exige el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, que están determinadas por factores externos e internos. Dentro de la naturaleza de éstos últimos, se inscribe la imagen que tiene el sujeto de sí mismo como persona, es decir, el autoconcepto. Tal constructo está conformado por la sinergia que se da entre los rasgos emocional, familiar, social, físico y académico (Hoces & Garayar, 2019).

Las y los niños comienzan a construir una representación de sí mismas y mismos antes de que inicien su escolaridad formal, como resultado de la influencia de los entornos familiar y social. Por esta razón, la autopercepción es heterogénea; y llega a ser de naturaleza positiva y/o negativa. Si bien es cierto que el autoconcepto es un constructo socio-cultural cambiante en los individuos, este deja huellas favorables y adversas, que sirven de basamento para la edificación de las trayectorias escolares de las y los infantes.

Contextualización del problema

La problemática observada en el presente trabajo de investigación, corresponde al logro diferenciado que obtuvo el estudiantado de segundo grado, grupo A, de educación preescolar, del Jardín de Niños “Beatriz González Ortega”, en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social, durante el primer trimestre del ciclo escolar 2019-2020.

Se estuvo consciente de que, en el aprovechamiento escolar, influyen factores de diversa índole, tales como sociales, familiares, escolares y personales. En ese momento, surgió la inquietud de analizar uno de los componentes personales del alumnado que se atendía, que era la imagen personal en su dimensión académica, a fin de contar con un referente sobre cómo esa idea influía en los resultados escolares.

Se partió de la idea de que los sujetos a temprana edad son capaces de integrar una concepción de lo que pueden y/o no realizar, así como de lo que saben y desconocen. Si bien se enriquece y transforma a través del tiempo, desde antes de ingresar al nivel de educación preescolar tienen una idea de lo que son y de lo que pueden ser capaces de alcanzar en lo académico (SEP, 2011).

La pregunta general que orientó la investigación fue la siguiente: ¿Cómo influye la idea que ha configurado la niña y el niño de educación preescolar, de sus propias capacidades y habilidades académicas en su desempeño escolar?

La hipótesis planteada en el estudio, fue que el desempeño académico, de las y los niños preescolares, de segundo y tercer grado, grupo A, del Jardín de Niños “Beatriz González Ortega”, sería alto o bajo como resultado de la representación que cada una y uno había construido en torno a sus características, capacidades, habilidades y destrezas para afrontar y rendir en las tareas escolares. De tal forma, se estableció como objetivo general el analizar el impacto que tiene el autoconcepto académico en el desempeño escolar, tanto en las y los infantes de segundo y tercer grado, grupo A, del Jardín de Niños “Beatriz González Ortega”.

Aproximación teórica: autoconceptos, desempeño escolar y evaluación

La breve reseña teórica sobre los elementos teóricos que guiaron la investigación permite articular la descripción y análisis de los datos y resultados del trabajo de campo realizado en el grupo muestra.

El *autoconcepto* puede considerarse como el “conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicios descriptivos) que el individuo

tiene acerca de sí mismo, que engloba sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales” (Epstein, 1981, citado en Álvaro, 2015, p. 63). Esta definición deja entrever que el centro del constructo es el ser humano y su capacidad para edificar percepciones sobre su persona, a partir de su condición como ente social.

El autoconcepto en la infancia. Harter (1990, en Álvaro, 2015) estableció una caracterización de la autopercepción del sujeto, desde su edad temprana hasta su etapa adulta. Para efectos del presente estudio, se retomaron solamente aquellos aspectos relacionados con la infancia temprana y media, con la finalidad de identificar la(s) manera(s) en la que el constructo se trasluce o manifiesta en la etapa que transitan las y los preescolares. A continuación, se muestran algunos de los rasgos señalados por el autor:

Tabla 1. Características del autoconcepto en la niñez.

Etapa de desarrollo	Rasgos característicos de la autoimagen
Infancia temprana (3-4 años)	<p>“Autodescripciones, muy distanciadas unas de otras, de aspectos determinados de su conducta y competencias” (Damon & Hart, 1998; Fisher, 1980, en Álvaro 2015, p. 66)</p> <p>“Ideas e imágenes ficticias y positivas (Frey & Ruble, 1985, en Álvaro 2015, p. 66).</p> <p>Incapacidad para considerar sentimientos opuestos (Carrol & Steward, 1984, en Álvaro 2015, p. 66).</p>
Infancia media (5-7 años)	<p>Autodescripciones positivas; sobrestimación de habilidades y pensamientos; y pensamiento caracterizado por el todo o nada (Harter & Buddin, 1987, en Álvaro 2015, p.66)</p> <p>Incapacidad para generar un concepto global de su persona (Varela, 2012, en Álvaro 2015, p. 66).</p> <p>Comienzan a ser conscientes de que el self puede ser evaluado por los demás; sin embargo, no hay consciencia de ello (Sánchez, 2011, en Álvaro 2015, p. 66).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Álvaro, 2015, p. 66.

Las niñas y los niños, en edad temprana y media, manifiestan la imagen que tienen de sí mismas y mismos a través de características concretas (Greenwald, 1980; Markus & Nurius, 1986; Madrazo, 2012; Sosa, 2014, citados por Álvaro, 2015). Sus autodescripciones se desarrollan y potencian por medio de las posesiones, el lenguaje, así como con la identificación y diferenciación con el otro (Ajcot & Peña, 2018; González & Tourón, 1992).

El autoconcepto académico. Diversas ciencias humanas y disciplinas se han trazado como objetivo el conocer, entender y estudiar al sujeto; y entre las cuales sobresale la psicología. Esta disciplina se ha interesado en indagar y explicar específicamente el desarrollo, los procesos mentales, la conducta, y, también, la autopercepción del ser humano (González & Tourón, 1992).

Tras el paso de los años, se ha acrecentado el interés e inquietud por parte de las y los estudiosos en profundizar sobre el tema en cuestión, es decir, el autoconcepto, concretamente, su dimensión académica, por el impacto que tiene este en otras variables, por ejemplo, en el desempeño escolar (González & Tourón, 1992).

Algunas de las definiciones del constructo son: a) “Representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto institucional” (Miras, s. f., citado por González & Vidales, 2016, p. 47); b) “Concepción que el estudiante tiene de su propia capacidad para aprender” (Brookover, Thomas & Patterson, 1962, citado por González & Tourón, 1992, p. 255); c) “La evaluación que un individuo hace con respecto a su capacidad para rendir en tareas académicas, comparándola con la de otros en su misma clase” (Brookover, s. f., citado en González & Tourón, 1992, p. 256); y d) “Características y capacidades que el alumno considera que posee en relación con el trabajo académico y el rendimiento escolar” (Gimeno, 1976, citado en González & Vidales, 2016, p. 47).

Por lo que es viable considerar al autoconcepto académico como el conjunto de percepciones, reales o ficticias, que posee la y el infante en torno a su competencia académica, en los diferentes campos del conocimiento. El cual es manifiesto a través del lenguaje, la expresión corporal y conducta; y denotado en notas escolares de índole cualitativo.

Desempeño escolar. Es conducente considerar al desempeño académico como el nivel estimado de competencia lograda por el alumnado a partir de su participación e involucramiento (activo o pasivo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es caracterizado por estar fundamentado en un programa escolar, particularmente, por guiarse a partir de objetivos y metas educativas *ad hoc* al contexto, edad, estilo de aprendizaje, nivel madurativo de las y los estudiantes; y cuyo resultado se expresa en el promedio final de un período escolar o del ciclo lectivo, derivado de un sistema de medición cualitativo y/o cuantitativo (Fajardo, Maestre, León & Polo, 2017).

Evaluación. Este término se define como un proceso que “busca obtener información respecto del aprendizaje de los alumnos para identificar cómo aprenden y cuáles son las estrategias o actividades adecuadas para atender sus procesos de desarrollo y de aprendizaje” (SEP, 2012, p. 18). No se debe olvidar que los aprendizajes esperados constituyen el referente clave del diseño instruccional; y de todas aquellas acciones valorativas que se consideren fundamentales para identificar el nivel de aprovechamiento que consigue o alcanza el estudiantado en los diversos campos de formación académica,¹ así como en las áreas de desarrollo personal y social,² propuestas en el plan y programas de estudio 2017 de educación preescolar.

Un nivel esperado (N-III) es un indicativo de dominio sobresaliente de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de una asignatura, que contribuyen a que las y los escolares construyan nuevos saberes; y, a su vez, en llevar a la práctica lo aprendido, ya sea en el medio social o escolar. El indicador en desarrollo (N-II), en cambio, presupone que el sujeto ha sido capaz de construir y demostrar medianamente un saber conceptual, procedimental y actitudinal, pero que requiere de apoyo -de docentes u otras figuras- para dar frente y subsanar los obstáculos que impiden fortalecer la propia competencia. Y el nivel de requiere apoyo (N-I), por último, hace alusión a un logro insuficiente de los aprendizajes u objetivos curriculares (SEP, 2021).

¹ Asignaturas que conforman a los campos de formación académica: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social.

² Asignaturas que estructuran a las áreas de desarrollo personal y social: Artes, Educación socioemocional y Educación física.

Metodología

El enfoque que envolvió al estudio fue el cualitativo. Se considera así a toda aquella “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20), cuyo propósito es buscar la “subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41).

El diseño metodológico fue el estudio de caso, por la razón de que “en la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas (Álvarez-Gayou, 2003, p. 33). De ahí que es considerado como el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11).

El trabajo de campo de la investigación tuvo lugar en el Jardín de Niños “Beatriz González Ortega”, ubicado en el municipio de Fresnillo, Zacatecas. La muestra fue de tipo homogénea. Hernández, Fernández & Baptista (2014) exponen que esta se caracteriza porque las unidades o sujetos seleccionados presentan rasgos o un perfil similar, por lo que se centran en un aspecto, tema, situación o proceso de un grupo específico; en ese sentido, las y los veintisiete niños de estudio cubrían el siguiente perfil: eran alumnas y alumnos del preescolar, asistían en el mismo grado y grupo escolar, y su edad oscilaba entre los 5 y 6 años de edad.

La obtención de datos constituyó uno de los rasgos indispensables en el proceso de comprensión del objeto de estudio. Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron: la revisión documental y la encuesta. Dentro de la primera técnica, se emplearon los registros de tareas; y, a su vez, las valoraciones realizadas al alumnado al final del segundo grado y en los dos primeros trimestres del tercer grado.³

³ En el ciclo escolar 2020-2021, la práctica pedagógica se desarrolló en las modalidades a distancia y virtual ante la contingencia causada por el COVID-19.

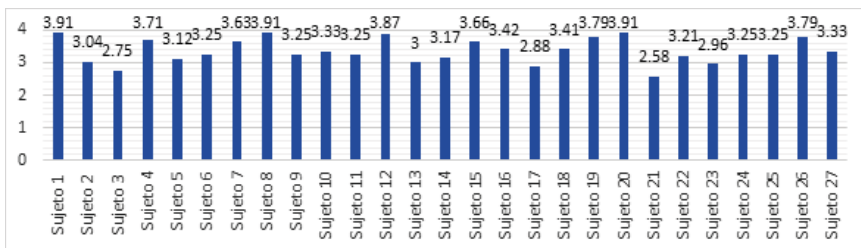
En lo que respecta a la segunda técnica, se utilizó el instrumento intitulado “Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA) [Escala Gráfica de Competencia Percibida y Aceptación Social para niños y niñas en edades tempranas (traducción propia)], elaborado por Harter & Piker (1984), para contar con información sobre la representación global y, sobre todo, académica percibida por los sujetos de estudio. Dicha escala se administró vía Google Meet, a fin de recabar información sobre la representación global y, sobre todo, académica percibida por los sujetos de estudio.

Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos a través de la escala administrada, así como del análisis de la información recabada. En otras palabras, se explícita la imagen global; el autoconcepto académico; y el desempeño escolar obtenido por la muestra de estudio.

Imagen global: La PSCA permitió recabar información en torno a la imagen global de los miembros del grupo. Se observó que el 85.19 % de las y los escolares del tercer año, grupo A, contaban con una percepción alta de su persona; mientras que la de un 14.81 %, se ubicaba en un rango medio. Se sintetiza en la siguiente gráfica:⁴

Gráfica 1. Autoconcepto general⁴ obtenido por las y los escolares.



Fuente: elaboración propia con base a aplicación del instrumento PCSA, enero, 2021.

⁴ Se establecen los siguientes rangos en torno a la percepción general del sujeto y, también, para su dimensión académica: bajo (1-1.99), medio (2-2.99) y alto (3-4).

Los niveles de autoconcepto académico fueron los siguientes:

Tabla 2. Nivel de autoconcepto académico.

Sujetos	Escala		Sujetos	Escala	
	Puntaje obtenido	Nivel		Puntaje obtenido	Nivel
Sujeto 1	4	Alto	Sujeto 15	3.5	Alto
Sujeto 2	3.17	Alto	Sujeto 16	3.67	Alto
Sujeto 3	2.33	Medio	Sujeto 17	2.67	Medio
Sujeto 4	4	Alto	Sujeto 18	3.67	Alto
Sujeto 5	3.33	Alto	Sujeto 19	4	Alto
Sujeto 6	3.83	Alto	Sujeto 20	4	Alto
Sujeto 7	3.67	Alto	Sujeto 21	3	Alto
Sujeto 8	3.83	Alto	Sujeto 22	2.5	Medio
Sujeto 9	3.17	Alto	Sujeto 23	3.33	Alto
Sujeto 10	3.67	Alto	Sujeto 24	2.83	Medio
Sujeto 11	3.17	Alto	Sujeto 25	3.33	Alto
Sujeto 12	4	Alto	Sujeto 26	3.83	Alto
Sujeto 13	2.83	Medio	Sujeto 27	3.67	Alto
Sujeto 14	3.17	Alto			

Fuente: elaboración propia con base en aplicación del instrumento PCSA, enero, 2021.

Se halló que un 81.48 % de las y los preescolares reconoció tener alta destreza para armar rompecabezas; mencionar los nombres de todos o una gran parte de los colores; efectuar el conteo de objetos; comunicar de manera oral y escrita los números; mencionar con facilidad las letras del alfabeto; e identificar la primera letra de su nombre.⁵ El porcentaje restante, 18.52 %, se visualizaron medianamente hábiles para las acciones mencionadas.

⁵ Se hace mención de tales acciones, debido a que son las que se enuncian en los ítems 1, 5, 9, 13, 17 y 21, de la PCSA.

El índice de los niveles de desempeño escolar son los siguientes:

Tabla 3. Nivel de desempeño logrado por las y los preescolares.

Nivel de desempeño ⁶																		
	Segundo año						Tercer grado (primer trimestre)						Tercer grado (segundo trimestre)					
	Asignaturas ⁷						Asignaturas						Asignaturas					
Sujeto	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF
1	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
2	III	II	II	II	III	III							II	II	II	II		I
3	II	I	I	II	II	I							II	II	II	II	III	I
4	III	II	II	III	III	III	III	II	II	II	III	III	III	II	III	III	III	III
5	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
6	II	III	III	II	III	III	II	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
7	III	II	III	III	III	II	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	II	III
8	I	I	II	I	II	III	I	I	II	I	II	III	II	II	III	II	I	III
9	II	I	III	II	III	III	II	I	II	I	III	III	II	II	III	I	III	III
10	II	I	II	II	II	III							II	I	I	II		I
11	III	III	III	III	III	III	III	III	II	II	II	II	III	II	II	II	II	III
12	II	I	II	II	III	II	I	I	I	I			II	I	II	II		
13	I	I	I	I	II	III							I	II	I	I		
14	III	III	II	II	III	II	III	II	II	II	II	II	II	III	II	II	II	I
15	II	III	II	II	II	I	II	II	II	III	II	II	II	II	III	III	III	II
16	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	II	II	III	III	II	III
17	I	I	I	I	II	II				I			II	II	II	II		
18	II	III	III	I	II	III	II	II	III	I	III	III	II	III	III	II	I	I

⁶ Para referirse a los niveles de desempeño escolar se empleó la siguiente categorización: nivel I (requiere apoyo), nivel II (en proceso) y nivel III (esperado). Además, se dejó un espacio en blanco debido a que no se tuvo información y/o conocimiento sobre el logro obtenido por parte del estudiantado como consecuencia de la falta total o parcial de evidencias.

⁷ Por cuestión de espacio, se emplearon siglas de las asignaturas: LC (Lenguaje y Comunicación); PM (Pensamiento Matemático); ECMNS (Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social); ES (Educación Socioemocional); A (Artes) y EF (Educación Física).

Nivel de desempeño ⁶																		
	Segundo año						Tercer grado (primer trimestre)						Tercer grado (segundo trimestre)					
	Asignaturas ⁷						Asignaturas						Asignaturas					
Sujeto	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF
19	III	I	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
20	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III	III	III
21	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	II	II	III	III	III	III	III	III
22	I	I	I	I	I	I							II	I	II	II		
23	III	III	II	II	II	III	II	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III
24	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	II	III
25	II	II	II	III	III	III	II	II	II	II	III	II	III	III	III	III	III	III
26	I	I	I	I	I	I							II	I	I	II		I
27	III	III	III	II	III	III	III	II	II	II	II	I	II	III	III	II	I	I

Fuente: elaboración propia a partir de las guías de CTE, marzo, 2021.

Al término del segundo año, se encontró lo siguiente. En lenguaje y comunicación, un 44.44 % de las y los estudiantes logró un dominio esperado de los saberes del área; un 37.07 % los había alcanzado medianamente; y el 18.52 % manifestó obstáculos para apropiarse de ellos. En pensamiento matemático, el 33.33 % del estudiantado no logró desarrollar los aprendizajes esperados requeridos; el 29.63 %, lo hizo moderadamente; y solo el 37.04 %, se apropió de los objetivos planteados al término del año escolar. Y en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se identificó que un 48.15 % de los sujetos alcanzó un desempeño óptimo; el 33.33 % lo hizo en un punto medio; y el 18.52% restante, tuvo un desempeño bajo.

En el área de educación socioemocional, se halló que el 22.22 %, 51.85 % y el 25.93 % de las y los preescolares manifestaron un bajo, medio y alto desempeño académico, respectivamente. En artes, se observó que un 62.96% de las y los niños obtuvieron un nivel de aprovechamiento apropiado; el de un 29.63 % fue satisfactorio; y el del

porcentaje restante, 7.41 %, fue bajo. Y en educación física, se observó que el 11.11 % de la muestra tuvo obstáculos para alcanzar los fines establecidos en la materia; el 22.22 % demostró haber adquirido medianamente los conocimientos y habilidades propias de esta; y el 66.67 % mostró poseer las competencias necesarias.

En tercer grado, se encontró lo siguiente. En el campo de lenguaje y comunicación, al término del primer período de evaluación, el 37.04 % del alumnado obtuvo un nivel esperado; el 29.63 %, lo hizo en un grado medio; el 7.41 %, en un rango bajo; y el de un 25.92 % se desconoció, debido a que las y los tutores no hicieron entrega de los trabajos correspondientes. En el segundo período, en cambio, se halló que el 44.44 % del grupo había conseguido un nivel óptimo; el 51.86 % lo logró medianamente; y el 3.70 %, por último, requería apoyo para avanzar en la consecución de los aprendizajes.

En el momento 1 de evaluación, del campo de pensamiento matemático, se halló que el 22.22 % de las y los escolares se habían apropiado de los conocimientos necesarios para el entendimiento e interiorización de nuevos saberes específicos de la asignatura; el 40.74 %, se apropió medianamente de ello; el 11.11 % del grupo, lo hizo de manera insuficiente; y del porcentaje restante, 25.93 %, no se tuvo registro. En el momento 2, por otro lado, se identificó que el 44.44 % había conseguido un nivel alto de desempeño académico; el de un 40.74 % fue intermedio; y el de un 14.82 %, se caracterizó por estar debajo de los propósitos establecidos.

En el primer corte de valoración del desempeño, del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se apreció que el 3.70 % de las y los niños tuvieron dificultades para apropiarse de los saberes requeridos para la correcta comprensión de los contenidos curriculares; un 33.33 % adquirió parcialmente los aprendizajes esperados; el 37.04 % lo hizo de una forma adecuada; y del 25.93 %, no se tuvo la oportunidad de conocer su nivel de logro académico. En el segundo corte, por su parte, se halló que el 11.11 %, el 25.93 % y el 62.96 % del estudiantado había denotado un rendimiento bajo, medio y alto, respectivamente.

Los resultados del área de educación socioemocional evidenciaron que, al término de la primera fase de trabajo, un 22.22 % de las y los

pequeños llegaron a adquirir, desarrollar y potenciar favorablemente las competencias específicas del área; el 37.04 %, se apropió solamente de algunos de los aprendizajes; el 18.52 %, no consiguió los requerimientos mínimos; y del 22.22 % restante, no se tuvo información al respecto. Al concluir la segunda fase valorativa, se encontró que el 40.71 % de las y los niños manifestaron un desempeño deseado; el 51.85 %, se caracterizó por ser suficiente; y el de un 7.44 %, se ubicó por debajo de lo establecido o esperado.

En la primera etapa de evaluación, del área de artes, se detectó que el 44.44 % del alumnado tuvo un dominio oportuno de los aprendizajes trabajados; el 25.93 %, mostró una competencia básica o media; y del 29.63 %, se desconoció el rendimiento que alcanzaron. Al concluir la segunda etapa, se percibió que el 44.44 % de la muestra consiguió apropiarse de los saberes específicos de la asignatura; un 18.52 %, lo llegó a hacer de un modo satisfactorio; el 11.11 %, lo efectuó de forma insuficiente; y de un 25.93 %, no se tuvo dato alguno.

En la materia de educación física, al finalizar el primer trimestre, se constató que el 40.74 % de los sujetos de estudio fue capaz de apropiarse y poner en práctica nociones propias de la disciplina; el 25.93 %, adquirió y fortaleció medianamente el grado de competencia física; y el 3.70 % presentó obstáculos para consumir las intenciones educativas. En el segundo trimestre, por el contrario, se percibió que el 55.56 % de las y los infantes reforzaron positivamente sus conocimientos; el 3.70 %, alcanzó satisfactoriamente las finalidades educativas propuestas para el período; el 25.93 %, ostentó un nivel de logro insatisfactorio; y del 14.81 % restante, no se pudo emitir un juicio de valor por falta de evidencias.

La relación entre el autoconcepto académico y el desempeño escolar

Se seleccionaron a los veintisiete estudiantes del grupo estudiado con la finalidad de identificar y profundizar sobre la correlación existente entre las categorías de análisis; y, también, para contar con una perspectiva amplia y certera, que favoreciera a validar y/o refutar la hipótesis planteada al inicio del estudio. Enseguida, se pone en manifiesto los datos más significativos:

Tabla 4. Grado de correlación entre el autoconcepto académico y el desempeño escolar.

Sujeto	Nivel de autoconcepto (PSCA)	Desempeño escolar (Final de segundo grado)	Desempeño escolar general (1er trimestre)	Desempeño escolar general (2do trimestre)	Grado de correlación
1	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
2	Alto	Medio-Alto	Sin registro	Medio	Parcial
3	Medio	Medio-Bajo	Sin registro	Medio	Alto
4	Alto	Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
5	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
6	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
7	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
8	Alto	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio	Escaso o nulo
9	Alto	Medio	Medio-Bajo	Medio	Parcial
10	Alto	Medio	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
11	Alto	Alto	Medio	Medio	Parcial
12	Alto	Medio	Bajo	Medio-Bajo	Escaso o nulo
13	Medio	Bajo	Sin registro	Bajo	Escaso o nulo
14	Alto	Medio-Alto	Medio	Medio	Parcial
15	Alto	Medio	Medio	Medio	Parcial
16	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto
17	Medio	Bajo	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
18	Alto	Medio	Medio	Medio	Parcial
19	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
20	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
21	Alto	Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
22	Medio	Bajo	Sin registro	Bajo	Parcial
23	Alto	Medio-Alto	Medio	Alto	Alto
24	Medio	Alto	Alto	Alto	Parcial
25	Alto	Medio-Alto	Medio	Alto	Alto
26	Alto	Bajo	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
27	Alto	Alto	Medio	Medio	Parcial

Fuente: elaboración propia.

La representación configurada por un 44.45 % del estudiantado sobre sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas escolares, tuvo un alto grado de correlación con el aprovechamiento o rendimiento académico conseguido al final del segundo grado y, también, durante los dos primeros períodos del ciclo escolar 2020-2021; la idea escolar de un 33.33 % del alumnado, por otro lado, se relacionó medianamente con su logro académico, en los momentos de evaluación mencionados; y la imagen configurada por el resto, 22.22 %, tuvo escaso o nulo vínculo con su desempeño escolar.

Conclusión y discusión

Diversas investigaciones, muestran que la percepción que tiene la persona sobre sus habilidades y aptitudes escolares, tiene un impacto considerable en el desempeño manifiesto en cada una de las actividades y tareas institucionales y, en general, en el logro de los propósitos educativos. En esta perspectiva, destacan los estudios realizados por Gargallo *et al.* (2009), Salum-Fares, Marín & Reyes (2011), Olmedo (2012), Antonio (2015) y Hoces & Garayar (2019). A grandes rasgos, el pensar de estos autores se concreta en una predicción naturalista, que enuncia que a mayor/menor autoconocimiento académico, se propicia un buen/mal desempeño académico.

Ahora bien, en la presente investigación se planteó como hipótesis que el desempeño escolar, de las y los niñas de segundo y tercer grado, sería alto o bajo como resultado de la imagen que cada uno había formado sobre su competencia escolar. Como se puede notar, se partió de una predicción naturalista, pues se creía que la percepción académica influía directamente en el aprovechamiento del aprendiz.

De acuerdo con los resultados, el autoconcepto académico de un 44.45 % del estudiantado tuvo correlación con su desempeño escolar; el de un 33.33 %, se relacionó medianamente con su logro escolar; y el de un 22.22 %, no mostró vínculo alguno con el otro constructo. El autoconcepto escolar del 50 % de las y los estudiantes que puntuaron en un nivel alto en la escala PSCA, tuvo un grado elevado de correlación con el desempeño académico que consiguieron. La percepción de un

31.82 % de estudiantes, por otro lado, se relacionó parcialmente con el aprovechamiento escolar obtenido. Y el del porcentaje restante, 18.18 %, fue escasa la correlación entre los constructos abordados.

La autopercepción del 20 % de las y los infantes que obtuvieron una puntuación media en el instrumento mencionado, se asoció con el logro académico que alcanzaron en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social. La autoconcepción escolar de un 40 %, en cambio, se relacionó medianamente con su DE. Y la representación del porcentaje restante, 40 %, no tuvo vínculo alguno con la otra categoría de análisis.

Con base en los resultados fue posible comprobar parcialmente la hipótesis planteada. Se consideró así, ya que las variaciones de asociación entre la imagen académica personal y el desempeño escolar imposibilitaron generalizar la predicción con la que se partió en la investigación. En ese sentido, es asequible pensar que la idea que configuran las niñas y los niños de sus capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas académicas, influye de manera directa e indirecta en sus modos de proceder y actuar dentro de las aulas; y, sin duda alguna, en su disposición para el aprendizaje. No obstante, no debe de ser considerada como el único aspecto determinante de la construcción y/o apropiación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que propugnan los planes y programas de estudio; ni tampoco debe ser visualizada como un factor predictivo del desempeño.

Por lo que es inimaginable e impensable considerar que un nivel alto, medio o bajo de autoconcepto académico expresado y manifiesto por la niña y el niño, sea garantía para que se produzca un desempeño esperado, satisfactorio y/o insuficiente en las diferentes asignaturas que conforman el currículo de educación preescolar.

Referencias Bibliográficas

- Ajcot, M. C. & Peña, Y. J. (2018). *Formación del autoconcepto en niños de 5 años de AMG internacional verbena zona 7 evaluados con la escala de percepción de autoconcepto infantil (EPAI)* (Tesis de Maestría). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Álvaro, J. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. (Tesis de doctorado). Granada: Universidad de Granada.
- Antonio, E. (2015). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la UAEH-ESH*. (Tesis de Licenciatura). Huejutla, Hidalgo: Centro Universitario Vasco de Quiroga de Huejutla.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Presidencia de la República: México
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E. León, B. & Polo, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, Vol. 20, Núm. 1, pp. 209-232. Recuperado el 30 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172010.pdf>
- Gargallo, B., Garfella, E., Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 20, Núm. 1, pp. 16-28. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781003.pdf>.
- González, D. & Vidales, V. (2016). *Diseño de una estrategia pedagógica para promover el desarrollo del autoconcepto académico en los niños de ciclo II del colegio Canadá I.E.D* (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad de La Sabana.
- González, M & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, Vol.55, Núm.6, pp. 1969-1982. DOI:<https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoces, Z. & Garayar, H. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huancavelica. *Uniandes Episteme*, Vol. 6, No. 1, pp. 111-23. Recuperado el 2 de septiembre de 2019, de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1069>
- Olmedo, J. (2012). *Correlación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Salum-Fares, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento Académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, Vol. XXI, Núm. 1, pp. 207-229. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/654/iniciaAutores.oa>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). 2. La evaluación durante el ciclo escolar. Serie: *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). Tercera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar 2020-2021. México: SEP
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata, S. L.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Capítulo **4**

El conductismo como medio de apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Cristina Cabral Quezada

Introducción

La práctica del profesorado dentro de una institución educativa, va más allá de impartir clases y brindar contenidos, pues para llegar a que el alumnado logre adquirir los aprendizajes esperados es importante tener un buen ambiente de trabajo el cual involucre una conducta propia a la actividad que realiza el docente o la docente frente a grupo; en el conductismo la conducta se entiende por “manifestaciones externas (motoras, glandulares y verbales); aquellas que pueden ser sometidas a observación y registro riguroso, tanto como a verificación” (Bleger, 1973, p. 24).

Por lo anterior mencionado el presente trabajo muestra la importancia de una teoría del aprendizaje que trajo consigo resultados positivos en el comportamiento de las personas, “el conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (Ertmer & Newby, 1993, p. 6).

Por medio de estímulos y reforzadores era más fácil que el alumno y la alumna mantuviera un comportamiento adecuado dentro de la institución, ya que de no ser así el tiempo se dedicaba a corregir una conducta que afectaba el tiempo de calidad que se le debe de dar al aprendizaje significativo de los niños y niñas, trayendo consigo problemas en la adquisición de conocimientos, pues el profesorado se encontraba constantemente enfocado en un comportamiento que no podía ser controlado, por ello los estímulos fungen un papel importante en el control escolar del individuo o grupo atendido. “Así, los estímulos entran por medio de los órganos sensoriales y son procesados en el sistema perceptual para brindar un resultado en forma de respuesta” (Espinosa, 2014, p.4).

Estas prácticas conductuales siguen realizándose por los resultados positivos que se generan en las instituciones, tanto en grados inferiores como superiores, donde es importante la regulación de la conducta, se pretende ver la teoría del aprendizaje conductual como un medio de apoyo que sigue brindando resultados buenos dentro de las aulas y fuera de ellas, con la finalidad de verlo como medio para modificar o cambiar una conducta no deseada.

Desarrollo

Centrándonos en el conductismo es importante mencionar a los autores que estuvieron presentes dentro de esta teoría del aprendizaje conductual, tal y como lo son: Pávlov, Watson y Skinner, los cuales explicaban, basados en resultados obtenidos la eficiencia del conductismo tanto clásico como operante; el origen no estaba dirigido precisamente a estudiantes dentro de un aula pues este, principalmente, explicaba conductas del ser humano relacionadas a factores externos como lo es el ambiente, tomando como ejemplo a los animales, por ello se menciona lo siguiente:

Para Watson la psicología era la ciencia objetiva que estudiaba el comportamiento de los organismos, sin hacer ninguna referencia a la conciencia ni a las especulaciones metafísicas. El objetivo de la psicología era predecir y controlar la conducta. La conciencia y los estados mentales no eran parte de la psicología, y la introspección no era el método apropiado para estudiar los fenómenos del comportamiento. (Lorenz, 1980, p. 540)

La teoría de Watson se basó en los experimentos de Iván Petróvich Pávlov quien estudió la respuesta de los animales mediante el condicionamiento clásico,¹ “Pávlov estudió exhaustivamente tanto los reflejos incondicionales como los “condicionales” mediante el método del condicionamiento salival obteniendo resultados empíricos satisfactorios dados a conocer en los libros *Reflejos condicionados*” (Zumalabe & González, 2005, p. 48).

El libro *reflejos condicionados* de Iván Pávlov habla acerca de la conducta de los animales, innatas o aprendidas, yendo desde las más simples hasta las más complejas, basándose en el aprendizaje por asociación² (Rojas & Eguibar, 2001). El conductismo aunque se empezó a

¹ Condicionamiento clásico: “está caracterizado por su concepción asociacionista; es decir, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta)” (Leiva, 2005, p. 68).

² El aprendizaje por asociación “esta teoría intenta resolver como se combinan los elementos

implementar con animales, su práctica se realizó por consiguiente como apoyo a la conducta positiva en los alumnos y las alumnas, recordando y teniendo presente que “los seres humanos aprenden acerca del mundo de la misma manera como lo hacen los animales: reacciona frente a determinados aspectos ambientales que encuentran placenteros, dolorosos o amenazantes” (Arpi, 2007, p. 8), por esta razón el maestro o la maestra tiene la función de estimular al alumnado con el objetivo de lograr la conducta deseada para forjar un buen ambiente de aprendizaje.

Otro tipo de condicionamiento es el operante, y uno de los principales autores involucrados es Burrhus Frederic Skinner, “el condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje asociativo que tiene que ver con el desarrollo de nuevas conductas en función de sus consecuencias” (De la Barrera, 2010, p. 13). Por ello, una persona tiende a repetir una respuesta que es reforzada por consecuencias deseables y a evitar una respuesta castigada, dicho en otras palabras:

El condicionamiento operante de Skinner es una forma de aprendizaje en la que la consecuencia, el estímulo reforzador, es contingente a la respuesta que previamente ha emitido el paciente. El condicionamiento operante implica la ejecución de conductas que operan sobre el ambiente. Se le llama operante porque es el organismo quien manipula, quien opera sobre el ambiente de forma activa, realizando una conducta o no, para beneficiarse de los resultados. (De la Barrera, 2010, p. 13)

Existen diferentes estrategias para manejar a un grupo de alumnos y alumnas dentro del aula; sin embargo, este modelo conductual operante es una propuesta que durante años ha participado activamente en manipular de manera positiva el control de los estudiantes y las estudiantes, es comúnmente utilizado en una institución educativa, dentro y fuera de las aulas para que el alumnado logre un comportamiento que el profesor o la profesora considera adecuado para llevar a cabo el proceso

enseñanza- aprendizaje, usando los estímulos de refuerzo que pueden ser positivos o negativos, como se expresa a continuación:

Skinner determinó que los estímulos de refuerzo pueden ser positivos o negativos. Los positivos son aquellos que producen placer o que el organismo considera buenos; los negativos son estímulos adversos o desagradables de los que el organismo procura huir. La presencia de estímulos de refuerzo positivos incrementara directamente la probabilidad de respuesta. La probabilidad de respuesta ante elementos de refuerzo negativos únicamente aumentará una vez eliminados estos de la situación. (Dean & Ripley, 2000, p. 39)

Hoy en día gran número de personas adultas en la sociedad, consideran que la conducta de los estudiantes y las estudiantes en variada edad no cumple con la disciplina del ayer, pues se encuentra fuera de las manos del profesorado dentro del aula, donde el respeto es cada vez más difícil mantenerlo ya que anteriormente la conducta positiva se lograba y además esto ayudaba a que el desempeño en la escuela fuera el deseable, aprovechando el tiempo en actividades educativas, pues se centraba en atacar el rezago educativo y no una mala conducta que es lo que hoy en día acapara gran atención durante una jornada escolar.³

“El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada” (Ertmer & Newby, 1993, p. 7), después de dar uso a los estímulos y reforzadores convenientes para lograr que el alumno o alumna modifique o cambie una conducta es cuando se logra adquirir el aprendizaje deseado.

Por ello se busca el estímulo adecuado para lograr la respuesta esperada, como ejemplo a ello se puede mencionar el toque de un timbre para la formación o entrada a un salón de clases, que condiciona al alumno y alumna a realizar una acción por medio de un sonido, o la

³ Basado en la experiencia personal como docente de educación primaria y la comunicación directa y constante que se tiene con los padres y madres de familia con los cuales se plantea el problema de conducta que presenta el estudiantado y expresan sus comentarios respecto a ello.

suma de puntos recibidos dentro de una clase por conductas que el docente o la docente consideran adecuadas, siendo este un reforzador, las cuales terminan siendo un estímulo para seguir practicándolas y recibir como premio una buena calificación, dicho en otras palabras:

Reforzamiento positivo: Las respuestas que son recompensadas tienen la probabilidad de ser repetidas. Los estudiantes, que durante los períodos escolares no cometen ningún tipo de falta obtienen una alta calificación de la nota de conducta. Reforzamiento negativo: Las respuestas que permiten el escape de situaciones negativas tienden a ser repetidas. Los estudiantes evitan cometer faltas para que no se les realice un rebajo en la nota de conducta. Extinción o no-reforzamiento: Las respuestas que no son reforzadas no tienen la probabilidad de ser repetidas. Este es el caso de los estudiantes que no levantan la mano en el uso de la palabra y el profesor los ignora. Con ello extinguirá la tendencia a no levantar la mano. (Segura, M. 2005, p. 8)

Otros ejemplos del uso del condicionamiento operante que siguen vigentes dentro de las escuelas como un reforzador negativo bien empleado en una institución y en un hogar son los siguientes: Pueden dejar su pupitre después de que terminen el trabajo, controla tu carácter y podrás salir de tu habitación, en este caso la información dada a la persona se entiende que al realizar una acción lograra obtener lo que buscan siendo así una manera de lograr obtener una conducta esperada por parte del docente o la docente, en palabras de Segura, M. 2005:

Los reforzamientos pueden ser positivos o negativos. Los primeros serían las recompensas que van desde premios hasta felicitaciones públicas y certificados. Los segundos serían los negativos, los cuales implican, por un lado, el reforzamiento la conducta deseada y, por otro lado, niegan el reforzamiento, si el estudiante no cumple con las demandas o estándares de desempeño. (p. 9)

Para John Broadus Watson psicólogo estadounidense en el conductismo operante era necesario estudiar aquellas herramientas que el alumno y alumna podían brindar dentro de un salón de clases por medio de la observación, basándose en lo siguiente: “basta de estudiar lo que piensa y siente la gente, empecemos a estudiar lo que hace” (Leyton, 2014, p. 16). Esta frase se suele tomar en cuenta inconscientemente la mayoría de las veces en el aula, ya que el alumno o la alumna no siempre expresa sus emociones y el docente o la docente tiene que interpretar y actuar acorde a lo que el alumnado logra brindarle que es su conducta la cual se puede observar, medir y registrar dentro del aula.

En la actualidad pareciera que el conductismo como teoría no es tan popular; sin embargo, en la práctica aún siguen utilizándose muchos de sus principios en la producción de materiales audiovisuales y, en general, en el diseño instruccional, por ejemplo, en la utilización de objetivos conductuales, la repetición, el refuerzo, la recompensa, la práctica y la medición de los logros. (De Izquierdo, M & Inciarte, A. 2005, p. 350)

La escuela tiene como una de sus finalidades que el alumnado logre adquirir conocimientos, actitudes y aptitudes para poder ponerlos en práctica en una sociedad, estos resultados se siguen dando a conocer mediante calificaciones obtenidas a lo largo del proceso educativo de cualquier individuo, ya que dan a conocer lo trabajado en la jornada escolar que diariamente se dan correspondientes al calendario escolar emitido ciclo tras ciclo por la secretaria de Educación Pública (SEP) el docente y la docente es un elemento fundamental dentro del quehacer educativo y dirigente de la disciplina dentro de la institución educativa, por ello:

En el conductismo, el manejo de la disciplina se presenta sobre la base de la autoridad del docente, quien se considera como el que impone las reglas y los deberes de los estudiantes y además quienes ejecutan las acciones correctivas a la indisciplina o al mal comportamiento mano. (Segura, M. 2005, p. 8)

La modificación de conducta basada en la teoría del aprendizaje conductual es una técnica que ayuda a regular comportamientos inadecuados y a su vez enfoca el tiempo invertido en el aula a actividades pedagógicas que requieren ser atendidas para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje efectivo en el alumnado “el aprendizaje es el medio que nos permite adquirir habilidades, conocimientos, valores, actitudes y reacciones emocionales. Los psicólogos conciben el aprendizaje de manera diferente sustentándolo en teorías, las mismas que proporcionan explicaciones sobre los mecanismos que subyacen al aprendizaje humano” (Cepeda, Correa, Lozano, & Urquiza, 2018 p.2), por ello la teoría conductual toma una importancia significativa en el ámbito educativo.

Conclusión

El comportamiento de los alumnos y las alumnas depende mucho de la educación que se recibe en casa, así como del contexto en el que se desenvuelve, el profesorado recibe a niños y niñas con un comportamiento diferente o similar pero nunca igual, por ello se observa, mide y registra para posteriormente actuar en cambiar o modificar una conducta, es un gran error el pensar que una mala conducta no afecta el aprendizaje de un estudiante o una estudiante, ambas están ligadas una de la otra y difícilmente se pueden adquirir conocimientos cuando el alumno o la alumna se encuentra en un ambiente de trabajo desfavorable.

El Condicionamiento operante sigue vigente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y conlleva a una serie de actividades que involucran no solo la adquisición de conocimientos si no también el comportamiento favorable para poder generar aprendizajes autónomos y conductas razonables en el desenvolvimiento del estudiante o la estudiante.

En el condicionamiento operante, el alumno o alumna es premiado ya sea con puntos que aumentan una buena nota o palabras gratificantes por haberse comportado o realizado actividades adecuadamente, en esto se están utilizando reforzadores positivos que tienen como resultado que esa conducta vuelva a aparecer pues la satisfacción que se siente es algo agradable que percibe la persona.

Cuando el alumnado realiza algo adecuado sin saber que es bueno y existe un reforzador positivo esto hará que se siga presentando, como el levantar la mano para poder opinar en el salón o felicitar por una tarea que se haya realizado correctamente, se condiciona con cumplir con un uniforme, con el pase de lista y con recibir una buena nota por trabajar o al contrario una mala nota si no se trabaja, estas son prácticas conductistas que hasta la fecha se siguen realizando.

La educación la mayoría de las veces se encuentra en constante cambio debido a que el contexto en el que los niños y niñas se desenvuelven no siempre es el mismo, así como la cultura que se rige en cada lugar, por tal motivo se generan nuevas formas de impartir clases dentro de un aula más sin embargo existen buenas prácticas como lo son las conductistas que seguirán prevaleciendo para aquellos que las sepan utilizar de forma adecuada, es decir, usando los estímulos y reforzadores correctos según la circunstancia a trabajar, preparándose para aplicarlas y poder obtener los resultados que han hecho que continúen vigentes hasta nuestros días.

Los maestros y maestras conocen prácticas conductistas pero la mayoría desconoce que las esté aplicando dentro de su aula y que algunas de ellas ya estén estandarizadas dentro de las instituciones, utilizadas desde tiempo atrás y que continúan aplicándose por los resultados positivos que tienen en la modificación de conducta, por ello, esta investigación demuestra la importancia que tiene una conducta dentro del aula, reconociendo a los autores que estuvieron involucrados en el estudio y trabajo de conductas que día a día los docentes tienen que manipular en una institución educativa, con el fin de lograr que los alumnos y alumnas adquieran los aprendizajes esperados acorde a su nivel académico.

La educación de los niños y niñas en nuestro país es el futuro de México y si comenzamos a preocuparnos por crear un alumnado que además de contar con habilidades y conocimientos necesarios, también los puedan emplear de forma adecuada con un buen comportamiento y convivencia en la sociedad, se convertiría en un hábito que se generaría desde temprana edad y prevalecería hasta que se manejaran como personas productivas, responsables y autónomas capaces de seguir adelante de una forma correcta y esperada para la buena convivencia en

su alrededor, evitando grandes problemas sociales, pues hasta hoy en día la población se sigue rigiendo por reglas y acuerdos establecidos en cualquier tipo de contexto en el que se encuentren.

Referencias bibliográficas

- Arpi, M. (2007). *Terapia conductual: antecedentes históricos y su relación con la teoría cognitivo social del aprendizaje* (Tesis de licenciatura). Ecuador: Universidad del Azuay.
- Cepeda, H., Correa, K., Lozano, E & Urquizo, D (2018). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Open Journal Systems en Revista: Revista de entrenamiento*, Vol. 4, Núm.1, pp. 01-12.
- De Izquierdo, M & Inciarte, A. (2005). Aportes de las teorías del aprendizaje al diseño instruccional. *Telos*, Vol. 7. Núm.3, pp. 349-362.
- Dean, P., & Ripley, D. (2000). *Los principios de la mejora del rendimiento: Modelos para el aprendizaje en la organización*, Madrid: Centro de estudios Ramón Arces, S. A.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, Vol. 6, Núm. 4, pp. 50-72.
- Espinosa, F. (2014). El fenómeno de la atención y la definición de los estímulos como productos arbitrarios del investigador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Vol. 17, Núm. 2, pp. 480-497.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, Vol.18, Núm, 1, pp, 66-73.
- Leyton Pavez, C. E. (2014). *Metodología para medir la violencia percibida por los usuarios de los establecimientos hospitalarios de salud pública en Chile*.
- Lorenz, F. (1980) John B. Watson (1878-1958) *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 12, núm. 3, pp. 540-541.
- Miranda, J. (2021). *El aprendizaje por asociación y la adquisición de la noción de número y cantidad en el subnivel II* (Tesis de licenciatura). Ecuador: Universidad técnica de Ambato.
- Rojas, G., & Eguibar, J. (2001). Pavlov y los reflejos condicionados

Elementos: ciencia y cultura, Vol. 8, Núm. 41, pp. 49-54.

Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 5, pp. 1-8.

Zumalabe, J. M., & González, A. (2005). Una aproximación histórico-conceptual a la neurociencia de IP Pavlov. *Boletín de psicología*, Vol. 83, pp. 45-67.

Capítulo 5

Neuroeducación para el desarrollo y consolidación de aprendizajes en educación primaria

Dennise del Carmen Galván Lucio

Introducción

La educación trata de convertir a la persona mejor de lo que en un inicio es, se desea transformar al individuo en un mejor ciudadano, en un permanente proceso de perfeccionamiento, la educación es un fenómeno eminentemente humano, al tratarse de una actividad cuyo objetivo destinatario son los individuos, que son más que un conjunto de ideas y expresiones contextuales, son el resultado de un proceso biológico, cultural y de interacción social, por lo tanto, es importante concebir al alumno no solo como individuo receptor, en efecto como constructor de aprendizajes que se impulsa por el funcionamiento y control de los procesos cognitivos con los que cada persona posee y logra potencializar sus conocimientos.

Gordon (2014), hace referencia a los trabajos de Marina sobre la neurociencia como la única disciplina esencialmente optimista; cada descubrimiento que hay acerca del cerebro humano convence de que el potencial cognitivo es verdaderamente sorprendente y sumamente prometedor, de lo que se trata es de descubrir las estrategias para que se aprovechen al máximo las capacidades y potencial como individuos. Mediante esta premisa se plantea la investigación sobre el desarrollo cognitivo, psicología cognitiva, pedagogía y neurociencia aplicada en los alumnos de primaria, con la descripción del desarrollo, diseño y formulación de estrategias y actividades que sugieren la consolidación de aprendizajes por medio de la construcción y descubrimiento cognitivo.

Como antecedente de la investigación se llevó a la práctica el taller de intervención llamado *Activamente*, dirigido a alumnos de primaria, que orienta y busca motivarlos para que participen en actividades lúdicas, físicas y colaborativas que se centra en las funciones cerebrales y permite construir con mayor facilidad aprendizajes y consolidar conocimientos mediante una secuencia didáctica que considere las habilidades, ritmos, gustos e intereses de los alumnos reforzando las áreas académicas y formativas como lo son las matemáticas, lenguaje, comprensión lectora, desarrollo socioemocional y desarrollo cognitivo, así como el trabajo colaborativo, la empatía y la selección de adquisición y técnicas para mejorar su rendimiento escolar, desenvolvimiento y agilidad para la resolución de problemas en la vida cotidiana.

Descripción del problema

En el grupo de sexto grado, grupo “A” integrado por 37 alumnos entre 11 y 12 años de edad, de los cuales 18 son del sexo masculino y 19 femenino, algunos de ellos en apariencia muestran interés en elevar sus aprendizajes, tienen disposición por mejorar, pero les es difícil expresar sus dudas y comentarios, se muestran nerviosos y pretenden ser guiados por instrucciones, necesitan la aprobación constante para saber si continuar o no, resulta alarmante que después de un día o par de días de trabajo olviden con facilidad los contenidos expuestos con anterioridad.

Por medio de la aplicación de la herramienta de diagnóstico SisAT (Sistema de Alerta Temprana), creada en el año 2013 y que comenzó a implementarse de manera formal en el ciclo escolar 2017-2018 con el programa *Escuela al centro 2016-2018*, se logró diagnosticar de forma cuantitativa y sistemática tres áreas que por el Acuerdo 11/07/16 la Secretaría de Educación Pública considera fundamentales para cumplir con el perfil de egreso de los alumnos de educación básica (DOF, 2016). A partir de su aplicación es posible corroborar, medir y cuantificar la evolución o áreas de oportunidad presentadas en los alumnos, al promover a la evaluación como una actividad permanente, de carácter formativo y con tendencia al mejoramiento de la práctica profesional del trabajo de los docentes y el avance continuo de la escuela.

El SisAT es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permiten a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave (SEP, 2017). Asimismo, permite fortalecer la capacidad de la evaluación interna e intervención de los maestros, los principales indicadores del SisAT dan cuenta del avance de los estudiantes en componentes básicos de lectura, escritura y cálculo mental. Integra además algunos datos básicos de los estudiantes que la escuela registra cotidianamente, como son: inasistencia a clase, bajas calificaciones o asignaturas sin aprobar y el registro de alerta.

El diagnóstico inicial pretende identificar aquellos alumnos que presentan dificultades en habilidades básicas para el aprendizaje (lectura,

escritura y matemáticas), para así lograr la creación de estrategias que mejoren el rendimiento escolar y de esta manera alcanzar los aprendizajes esperados y generar condiciones para evitar el rezago educativo durante el trayecto del ciclo escolar.

Los resultados determinados mediante la aplicación del diagnóstico fueron los siguientes: de los 37 alumnos en la primera aplicación diagnóstica en el aspecto de lectura, 11 se encuentran en rango bueno, 22 en regular y 4 en requiere apoyo. En la categoría producción de textos, 5 en bueno, 20 en regular y 12 requieren apoyo y en cálculo mental 8 en bueno, 4 en regular, 13 en insuficiente y 12 en requieren apoyo.

Esto sugiere que en el grupo de alumnos próximos a ingresar a secundaria, no cumplen con las competencias sugeridas en su nivel educativo ni el adecuado desarrollo cognitivo que permite potenciar de manera amplia sus habilidades, dando como referencia el no logro de la formación de alumnos críticos y reflexivos como lo marca el programa 2011 (SEP, 2011), se visualizan temerosos, poco independientes e incapaces de situar un aprendizaje escolar en la vida diaria, esto logra poco reconocimiento de sus capacidades cognitivas, físicas, intelectuales y emocionales que permiten la transformación, la experimentación e interés por construir aprendizaje.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se podrían aplicar los avances de la neurociencia y el estudio de los procesos cognitivos en la educación para favorecer el aprendizaje?
2. ¿Cuáles son los beneficios de aplicar estrategias de neuroeducación en la escuela primaria?
3. ¿Cuáles son los factores cognitivos que intervienen en la construcción y consolidación de aprendizajes de educación primaria?
4. ¿Cuál es el proceso interno al generar emociones y en que beneficia su reconocimiento al aprendizaje?

Objetivo general

Dar a conocer las investigaciones neuroeducativas que proponen la visión de integrar las ciencias de la educación y la integración fisiológica para potencializar las capacidades de los alumnos y lograr promover el aprendizaje, el reconocimiento de emociones y el desarrollo de habilidades superiores en alumnos de educación primaria.

Objetivos de la investigación

1. Descubrir qué factores favorecen a la construcción de aprendizajes a partir de las investigaciones de la neurociencia sobre los procesos cognitivos del individuo.
2. Reconocer los beneficios y trascendencia de la neuroeducación como propuesta para consolidar los aprendizajes de los alumnos de primaria.
3. Aplicar los diferentes métodos, así como la validez y estrategias de la neurociencia en el aula como propuesta pedagógica.
4. Exponer el proceso biológico, cerebral y químico que generan las emociones, así como la importancia de su reconocimiento y el diseño de secuencias didácticas incluyendo este factor.

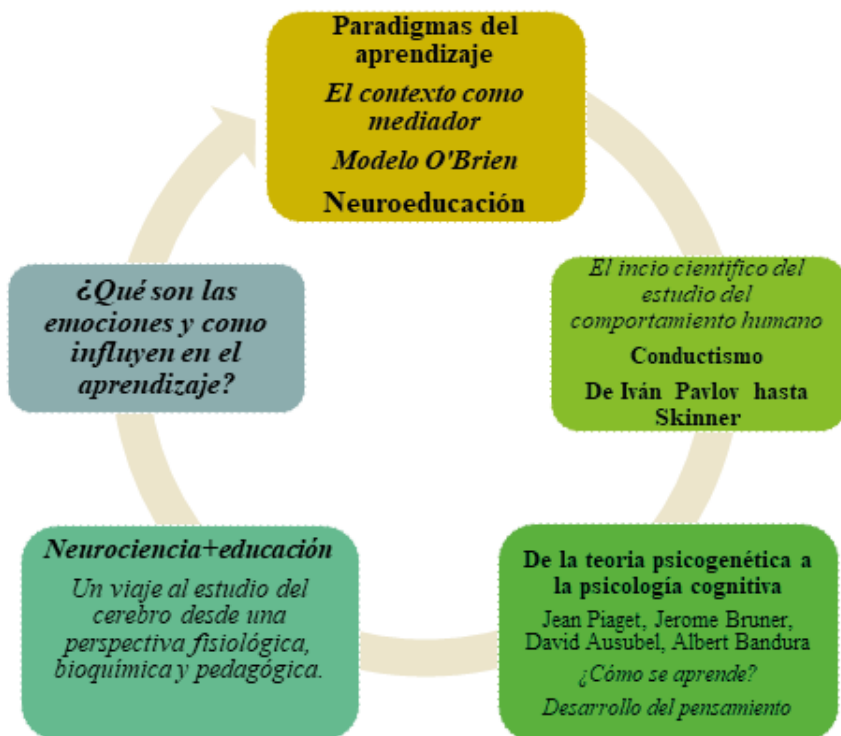
Al hablar de educación o escuela es importante incluir la conceptualización de estos y apropiación a través del tiempo, para así darle sentido al objetivo general planteado, educere, se identifica con los significados de criar, alimentar y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto.

La escuela para Delval, tiene el objetivo de fungir como instalación de la educación al desarrollo psicológico y social de alumnos, impulsar y motivar a formar nuevos conocimientos. La necesidad de la escuela deriva de la complejidad del orden social y del propio saber, en las sociedades primitivas, los conocimientos son más comunes a los miem-

bros de la sociedad y no hay especialización. Pero apenas la sociedad empieza a hacerse más compleja, los saberes que necesitan los individuos empiezan a diferenciarse y son necesarias instituciones en las que el propósito se convierta en la construcción de nuevos aprendizajes (UPN, 2015).

Aproximación teórica

Figura 1. Esquema del marco teórico conceptual.



Fuente: elaboración propia.

El modelo O'Brien & Guiney (2005) tiene como propósito realizar la validación empírica de procesos básicos al categorizar diversos factores para lograr crear un puente en las diversas disciplinas y comprender el

aprendizaje desde una mirada más amplia, como lo son los factores pedagógicos, emocionales, cognitivos y sociales que de forma consciente o inconsciente polarizan la educación. Al incluir teorías se desea capturar los conceptos y descripciones que demuestran, aportan o debaten la idea de educar pensando en el cerebro, se crea así un eje interdisciplinar con teorías educativas, pedagógicas, psicológicas y neurocientíficas.

Se analiza en primer momento el conductismo ofreciendo una visión que centra su estudio en las leyes comunes que describen el comportamiento humano, se añade que las acciones realizadas son objetivas y no meramente subjetivas, se desglosa la postura radical de uno de sus impulsores fue Skinner quien a través del análisis experimental argumentaba que todo el comportamiento es resultado de asociaciones aprendidas (Pellón-Suárez de Puga, 2013).

A finales de esta década se desarrolló una nueva manera de concebir el conductismo a la nueva revolución de la psicología cognitiva que incluye la relación existente entre la biología y los actos de los individuos, considerando los procesos mentales como la percepción, la planificación o la extracción de interferencias, responsabilizando a la mente de construir actos físicos, corporales y psicológicos, mediante este momento se concibió la idea de entender la mente humana como un procesador de información comparable con cualquier ordenador, se analizan a los teóricos con mayor número de investigaciones sobre dicho paradigma como lo fueron Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel y Albert Bandura (Schunk, 2012). Estos teóricos propusieron que el constructivismo se refiere a múltiples disciplinas como lo son la educación, la psicología, pedagogía y filosofía, refiriendo que el pensamiento reside en la mente y rechazando la idea de que existen verdades científicas y esperan el descubriendo y la verificación.

En todas las áreas que forman parte del ser humano es posible incluir las neurociencias ya que busca, otorgar una explicación fisiológica y biológica del comportamiento, se exponen los componentes internos y químicos, para así ofrecer una comprensión de los procesos mentales ejecutados en actividades comunes, en este apartado se definen conceptos anatómicos del sistema nervioso que logran crear una relación directa con el aprendizaje, como lo son las funciones cerebrales supe-

riores, psicológicas y neuronales que se proponen dar respuesta a cuestiones educativas como ¿por qué unos aprenden más que otros?, ¿por qué aquellos alumnos que reconocen sus emociones aprenden de manera más completa? ¿por qué otros tantos olvidan con facilidad? ¿qué sucede con la atención de los alumnos?

Cuando se hace mención de las emociones, biológicamente, anatómicamente y químicamente, se hace referencia al sistema límbico, que está formado por varias estructuras cerebrales a las cuales se les adjudica la regulación de respuestas fisiológicas frente a determinadas situaciones, se encarga del control de movimientos y produce por medio de las anteriores estructuras bioquímicas presentadas, las emociones, se conforma por el tálamo, el hipotálamo y la amígdala cerebral. ¿Qué es la emoción? La emoción podría definirse como el conjunto de respuestas fisiológicas que se manifiestan de forma relativamente no conscientes y que ocurre cuando el cerebro detecta ciertas situaciones retadoras (Pedroza, 2019), las emociones no se dan en el vacío, existen conexiones externas e internas, que en su mayoría se dan a partir de la experiencia.

Las emociones se generan por medio de un estímulo y pueden estudiarse por medio de una respuesta conductual, subjetiva rodeada de sensaciones y por fenómenos que son las reacciones fisiológicas, las emociones necesitaban ser explicadas y la explicación fue encontrada en la fisiología al observar actividad en la corteza sensorial y corteza motora (Pedroza, 2019). La neurociencia contemporánea cada vez confirma más la importancia de las emociones en el correcto funcionamiento de la mente, al tiempo que adjudica mayor amplitud a los dominios de los circuitos implicados en las diversas emociones, las emociones (a diferencia de los estados de ánimo) aparecen en respuesta a lo que ocurre en el mundo y sirven para que nuestros cerebros centren su atención en la información fundamental, desde la amenaza de sufrir daño físico hasta las oportunidades sociales o motivación adaptar las conductas para conseguir aquello que se desea, y evitar aquello que se teme.

Para Damásio (2001), el procesamiento de una emoción podría resumirse de la siguiente manera; primero una serie de operaciones cognitivas que van desde la percepción de un estímulo, hasta la percepción del

estado emocional que aquel genera, un proceso se desarrolla en cuatro etapas que incluye:

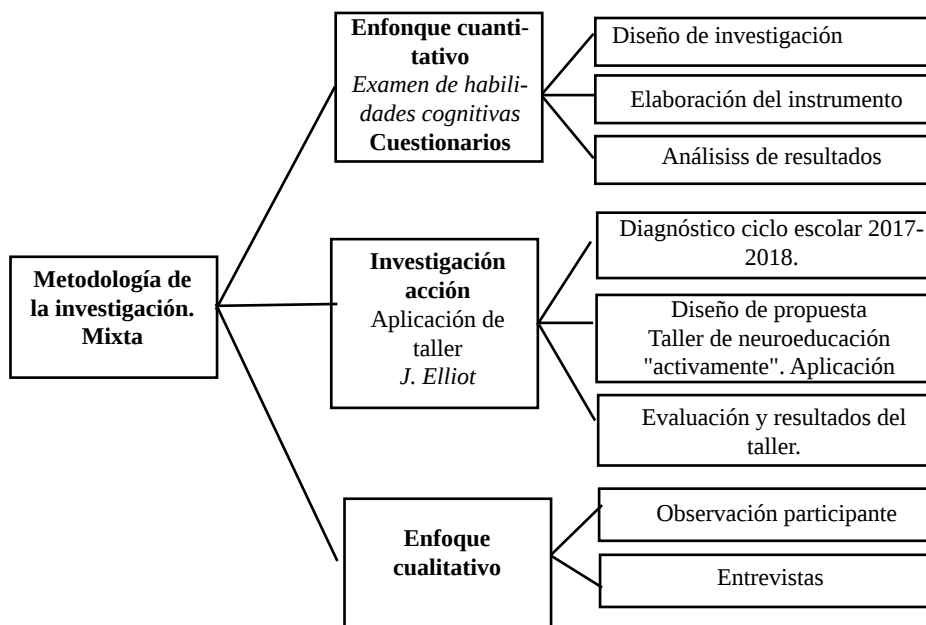
1. La percepción y evaluación.
2. El efecto del estímulo.
3. El disparo de la emoción.
4. La ejecución de la emoción.
5. El estado emocional propiamente dicho.

Es así como por medio de las neurociencias es posible crear un puente interdisciplinario con una perspectiva científica, pedagógica y cognitiva entre el concepto de educación, escuela, aprendizaje y emociones, aprender a buscar un desarrollo y poner en marcha el proceso del pensamiento manteniendo la relación pedagógica, las emociones no son solo un proceso subcortical que ocurre solamente en la cabeza, puede ser estudiada desde una perspectiva fisiológica, psicológica y educativa.

Hoy en día se conoce que cada parte específica del cerebro desempeña un papel importante en la expresión de funciones tan diversas como el pensamiento abstracto, el aprendizaje, la memoria, la atención, el lenguaje, el movimiento e inclusive el conductor de emociones. Una de las transformaciones importantes de la neurociencia es el intento de querer comprender el cerebro no solo como objeto científico sino interdisciplinar que modifica las conductas del individuo combinando enfoques, de manera que se produzcan nuevas perspectivas en su capacidad explicativa y aplicativa.

Metodología

Figura 2. Metodología aplicada.



Fuente: elaboración propia.

En el diagrama anterior (figura 2) se expone la delimitación y la manera en que se intervino en la presente investigación, se seleccionó la metodología mixta, que se inicia con el enfoque cuantitativo que consiste en el diseño, elaboración y análisis estadístico por medio de un examen y aplicación de cuestionarios que permitió evaluar el desarrollo cognitivo de los alumnos en las diferentes áreas que intervienen en el aprendizaje. En el enfoque cualitativo se aplicaron entrevistas a un grupo de padres de familia, sin elegir previamente solo tomando en cuenta su disposición y a maestros de cuarto, quinto y sexto grado, considerando características observadas mediante el análisis institucional y la observación participante. En el marco metodológico se utiliza la teoría de investigación-acción que se plantea en tres momentos: diagnóstico, aplicación y evaluación o revisión de la intervención.

Se determinó utilizar este estilo de método por tres sustentos, el primero por la necesidad de cuantificar resultados medibles de las múltiples habilidades del pensamiento como lo son la orientación espacial, lectura de comprensión, lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, pero a su vez observar el avance de otras habilidades que no es viable otorgarle un sistema numérico o categoría, como lo son la creatividad, el desarrollo emocional (seguridad) y las relaciones interpersonales, que pertenecen a los procesos cognitivos del pensamiento.

Incluir la investigación-acción para obtener resultados de la práctica de la neuroeducación es la apertura a visualizar la continua intervención de acciones que conllevan el estudio y exploración de los ambientes y estrategias que mejoren el proceso de aprendizaje en la educación primaria.

Con relación al enfoque cuantitativo se llevó a cabo la aplicación de pruebas sencillas, una vez al mes a lo largo del proceso de intervención con el taller titulado *Activamente impulsado* en su momento como prueba piloto ante la Secretaría de Educación Pública del estado de Zacatecas, bajo el sustento legal del Acuerdo 11/05/18, promoviendo la resolución de una problemática diagnosticada, se elaboró el plan del taller que tiene como propósito estimular los procesos cognitivos de los alumnos de 4to. 5to. y 6to. grado de primaria de la EPVR, seleccionando a los integrantes de este grupo de forma aleatoria a un porcentaje del 25 % de 25 alumnos, por interés de mejorar sus habilidades de aprendizaje un porcentaje del 25 % y un 50 % atendiendo las diversas necesidades de aprendizaje como la memoria, la atención, el razonamiento etcétera y aquellas que aunque si bien tratan de rasgos personales y psicológicos intervienen directamente en el proceso de información como la comunicación, la expresión, la regulación, la seguridad y la empatía (DOF, 2018).

Las pruebas, así como cada sesión fueron planeadas mediante un aprendizaje o desarrollo de competencia esperado, el taller “*Activamente*” con aplicación los días jueves y viernes en un horario de 12:00 pm. a 1:00 pm. De forma específica cada sesión de viernes, último de mes se aplicaban pruebas simples de cinco preguntas evitando el uso excesivo de escritura y previamente realizando una rutina física com-

plementada con ejercicios que estimulan el sistema nervioso central, abriendo la mayor posibilidad de recordar lo explicado las anteriores sesiones. En dichas pruebas se utilizaron medios electrónicos de apoyo como el proyector digital para realizar de forma más dinámica.

Resultados

Cada sesión se planeó con un cierre o producto, para que así los alumnos no distinguieran el momento en que se les presentaba una evaluación, generando en ellos un ambiente de seguridad y confianza ya que al cierre de cada sesión se incluía un trabajo final. Las últimas cinco sesiones fueron destinadas a planificar y ensayar una coreografía que incluía los ejercicios de inicio de las diferentes sesiones, que promovían la estimulación de la atención, concentración, memoria y creatividad y fue presentada por los alumnos como evidencia del trabajo planeado ante un público numeroso que incluía, madres de familia, amigos y autoridades de la propia Secretaría de Educación Pública.

A partir de las 40 sesiones desarrolladas por el club “Activamente” se clasificaron siete habilidades cognitivas que son; habilidad comprensión del mundo natural y social, habilidad lógica matemática, habilidad de lenguaje, habilidad de comprensión lectora, habilidad de atención y memoria, habilidad creativa y habilidad de desenvolvimiento social. Para continuar se categorizaron las sesiones a cada habilidad correspondiente y así lograr esquematizar un cuestionario con 40 preguntas, que se respondieron con una serie de criterios para calificar cada una de las acciones según su opinión, como lo son: TA totalmente de acuerdo, DA de acuerdo, MoM más o menos de acuerdo, ED en desacuerdo, TD totalmente en desacuerdo.

Para lograr sistematizar las técnicas utilizadas durante el desarrollo de la intervención se realizó minuciosamente un cuestionario para que los alumnos respondieran de forma confidencial qué detalles fueron de su agrado y cuáles aspectos les gustaría mejorar, de esta manera, se logró categorizar las preguntas por habilidades, dando la posibilidad de vaciar y analizar los datos de forma cuantitativa en el programa estadístico SPSS, generalizando los cuadros de diálogo en datos variables.

Por la necesidad de hacer cuantificable los datos proporcionados por el cerebro, Gustav Fechner determinó los umbrales absolutos y diferenciales que ofrecen procedimientos experimentales conocidos con la denominación de métodos psicofísicos clásicos que fundamentalmente son tres: método de los límites o del cambio mínimo que refleja un ascenso o descenso de los estímulos, método del error o de ajuste que como el nombre incluye la manipulación es variable a la intensidad y el método de estímulo constante denominado de los casos verdaderos o falsos, este último resulta ser el más adecuado por la comparación que aplica entre los estímulos naturales (Sánchez-Dínorin, 2019).

La tabla de alcance y frecuencia permite que sea posible jerarquizar los resultados del cuestionario aplicado, por cada pregunta se obtuvo una tabla de alcance, haciendo reflexión estadística en cada respuesta, así como determinando de forma cuantitativa la preferencia o nivel de respuesta, dando como referencia un punto estadístico llamado, punto de calor que muestra de inicio a fin con un máximo de dos grupos las preguntas que obtuvieron mayor alcance y frecuencia convirtiendo así los datos en porcentajes según su frecuencia.

Se continúa mostrando un gráfico de control permite analizar el comportamiento de los diferentes procesos de medición para así prevenir posibles fallos de producción en los métodos estadísticos, además de brindar confiabilidad de dispersión o desviación estándar (Levin & Rubin, 2004), al aplicar esta última herramienta permite dar confiabilidad a los resultados, al ser positivos en responder el amplio agrado por el taller, la confianza y motivación que sentían al asistir, cabe resaltar que también mencionan sus emociones y habilidades cognitivas que consideran desarrollaron, además del interés que tiene para ellos que los profesores continúen mejorando su práctica educativa favorables de preferencias.

Las entrevistas aplicadas los profesores se dividieron en tres principales secciones, la primera que funciona como entrada para lograr establecer un nivel de confianza y seguridad, para que de esta manera sus respuestas fueran más descriptivas y enfatizar su sincera opinión, se cuestiona sobre su trayectoria docente, áreas de interés y recolección de algunas experiencias, la segunda sección corresponde a la opinión

sobre la implementación de la reforma educativa que expone nuevos paradigmas, *curriculum*, el rol del profesor y cada uno de los implicados, así como la propuesta de evaluación diagnóstica, trimestral y estandarizada antes mencionada (SISAT) Modelo de Aprendizajes Clave (SEP, 2017), se recolectan sugerencias, alternativas y estrategias para la exitosa aplicación de los talleres o clubes.

Discusión

En la actualidad cobra relevancia toda aquella información que pueda ser verificada y funciona como innovadora al desarrollarse de forma práctica en cualquier contexto, en el año en curso (2022) a pesar de los adelantos tecnológicos y el desarrollo de un nuevo Modelo Educativo (Nueva Escuela Mexicana) logra incluir la propuesta de la neuroeducación como una alternativa para la mejora del rendimiento escolar. No obstante, las decisiones consideradas por las políticas públicas traen consigo nuevos acuerdos, estatutos, objetivos, paradigmas y perfiles que consiguen afectar o ir en beneficio de un progreso permanente de la práctica educativa.

Los docentes entrevistados en el momento de la aplicación de la entrevista, argumentaban y describían estar inconformes, en desacuerdo con la implementación del Modelo Educativo de Aprendizajes Clave (2018) sin embargo, comenzaba a entenderse y aceptarse la aplicación de talleres para el desarrollo de habilidades significativas para la vida, al existir un cambio de dirigentes del país se comienza de nuevo y lo que apenas se iniciaba a promover se instruye se renueva, el interés sobre la opinión de los docentes continua, al ya tener más información sobre la funcionalidad del sistema nervioso no solo en el aprendizaje, si no en el desarrollo socioemocional.

No obstante, la neuroeducación consigue ser una propuesta flexible, multidisciplinar e innovadora que a pesar de los cambios estructurales y de modelos educativos se adecua y ofrece el desarrollo de áreas educativas, humanas y sociales. La neuroeducación se propone dotar a los docentes de la información necesaria para comprender estos procesos y que logren la asimilación de su importancia, así como estimular el inte-

rés y motivación, se busca que el docente tenga en cuenta al dar la clase o realizar una planeación el proceso biológico por el que cada alumno atraviesa, las miles de conexiones implicadas y necesarias para poder dar clase, de esta forma no solo se modificara la práctica educativa, si no los maestros comenzarían a cuidar ciertos hábitos como la alimentación o la relación con sus alumnos.

Aplicar neuroeducación como propuesta pedagógica busca ofrecer una disciplina que potencialice las capacidades de aprender partiendo de elementos de los principios básicos de la didáctica como lo son la personalización y la diversificación de estrategias acercando experiencias de aprendizaje que propongan desafíos y retos, que proporcionen guías, pero no soluciones, que ofrezcan pautas y rutinas para la creación de pensamientos ordenados a partir de experiencias que hagan aflorar preguntas interrogantes e hipótesis en los alumnos, que los inciten a buscar nuevas soluciones que respondan al contexto escolar que corresponda a problemas con múltiples y flexibles soluciones.

Conclusiones

Se considera que el presente trabajo cumple con el objetivo general planteado al inicio de dar a conocer las investigaciones neuroeducativas que proponen la visión de integrar las ciencias de la educación y la integración fisiológica para potencializar las capacidades de los alumnos y lograr promover el aprendizaje y desarrollo de habilidades superiores en alumnos de educación primaria, ya que mediante el trabajo de investigación se recolectan teorías que logran dar respuesta científica y teórica a la validez de la aplicación de estrategias neuroeducativas, además de ofrecer una explicación al complejo proceso que conlleva aprender desde una perspectiva pedagógica, conductual, cognitiva y fisiológica.

Con esta investigación y los resultados obtenidos en la aplicación de estrategias neuroeducativas, se propone que se informe a los maestros del valioso papel que desempeña su labor, el salón de clases, la escuela y los pasillos, ya que existe la necesidad de ser vistos como una oportunidad que sin que sean totalmente observables son importantes para el desarrollo del proceso biológico y fisiológico, que les permite estimular

y consolidar múltiples capacidades, metafóricamente la escuela debe ser vista como un laboratorio, donde se lleva un procedimiento, se experimenta, se perciben sensaciones y emociones, se trabaja con cautela sin interrumpir los experimentos de otros, se lleva tiempo, si se fracasa se busca incansablemente una solución.

La neuroeducación define al aprendizaje no solo como un ente individual, sino, como un proceso dinámico, flexible e integrador, donde la memoria, la atención, las sensaciones y la motivación son parte de grupos diferentes estados de emoción. Al incluir talleres tomando en consideración la aplicación de herramientas neuroeducativas en escuelas primarias, se desea innovar el acto escolar, rompiendo con la rutina y diversificando las diferentes disciplinas educativas, pero si bien es cierto que el propósito en particular es una estrategia que cumple con renovar la educación, complementando las habilidades y conocimientos, los maestros, padres de familia y alumnos expresaron que la organización en la mayoría no fue la adecuada, lo cual con el paso del tiempo originó indisciplina y desinterés.

La disciplina de la neuroeducación se apuntala a ser concebida más que una teoría como una visión que aporta información científica por medio de la validez y experimentación de la neurociencia, esta información es seleccionada con el fin de mejorar y convertir el aprendizaje en una situación asociativa y perceptual, incluyendo estos procesos como parte de la evolución, no solo es importante entender que hay neuronas, sino como están conectadas para dirigir un cerebro proactivo que ayuda a los estudiantes a entender el aula como un contexto incluyente, es necesario que el rol de docente se renueve, se refresque y se convierta en un agente académico, que va más allá de a intención de mejorar, sino además que es capaz de hacer cualquier cosa que provoque una transformación.

*“Todo hombre puede ser, si se lo propone,
escultor de su propio cerebro”
Santiago Ramón Cajal.*

Referencias bibliográficas

- Damasio, A. (2001). *El error de Descartés: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Grijalbo.
- Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Planeta.
- Delval, J. (2015). Crecer y pensar. *La construcción del conocimiento y teorías de la educación*, págs. 125-145. En UPN (Compilador) (2015) *Antología UPN/94*. México: UPN
- DOF (2016 junio 21) Acuerdo número 11/07/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de www.dof.gob.mx el día 20 de noviembre de 2021.
- DOF (2018 junio 07) Acuerdo número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de www.dof.gob.mx el día 20 de noviembre de 2021.
- Gordón., J. (2012-11). Revolución educativa. *Muy interesante*, (11), 30-31.
- Levin, R. I., & Rubin, D. S. (2004) *Estadística para administración y economía*. México: Pearson Educación.
- O'Brien, T., Guiney, D. (2005). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Alianza.
- Pedroza, R. (2019 junio) *Neurobiología de las emociones. Ponencia presentada en Diplomado en neurociencias*. México: Universidad Autónoma Zacatecas.
- Pellón Suárez de Puga, R. (2013) Watson, Skinner y algunas disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*. 22 (2) 389-399. Recuperado de www.redalyc el 20 de noviembre de 2021.
- Sánchez-Dinorín, G. (2019 mayo) *Codificación sensorial. Ponencia presentada en Diplomado en neurociencias*. México: Universidad Autónoma Zacatecas.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías de aprendizaje, una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- SEP. (2011). Plan y programa de estudios. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave. México: SEP.

Capítulo 6

El método de casos en educación preescolar. Una mirada desde la creatividad

*Giovanna Sinead Sánchez Inda
Georgina Indira Quiñones Flores
Rafael Alejandro Zavala Carrillo*

Introducción

La creatividad es un concepto que, a través de la historia fue cambiando de enfoque, en la actualidad se considera una de las capacidades fundamentales a desarrollar en los seres humanos. Entre los documentos oficiales que rigen la educación en México se encuentran los planes y programa de estudio (2017), en estos se plantean los fines de la educación en los que se menciona que se deberá aportar a las y los alumnos espacios propicios para que puedan aprender, desarrollar habilidades y capacidades, ser críticos, democráticos, empáticos y que a lo largo de la vida sean capaces de resolver problemas, desarrollar el pensamiento complejo, favorecer la imaginación, la sensibilidad y la creatividad.

Una de las problemáticas que se detectaron fue en torno al currículo, ya que, en el marco normativo de la educación básica, se puede percibir el valor que se le otorga a la creatividad dentro de varios aspectos como en los propósitos, enfoques y perfiles, sin embargo, dentro de la malla curricular, en específico en educación preescolar, se perciben muy pocos aprendizajes esperados que impliquen un desarrollo de la capacidad creativa. Así mismo, las y los docentes manifiestan que al proponer estrategias a las y los niños de educación preescolar, las cuales implican la resolución de problemas, la propuesta de alternativas o superar algún reto, se les dificulta su resolución y no se logra vislumbrar el uso del pensamiento creativo.

El objetivo general de la investigación fue analizar la capacidad creadora de las y los alumnos del Jardín de Niños “Vicente Ramírez Duarte” y la relación e incidencia de la estrategia de aprendizaje método de casos en la creatividad desde su formación inicial.

Aproximación teórica

El ser creativo de acuerdo con De Bono (1992) significa crear un desorden, dar un origen y asignar cierto valor al resultado, en este sentido, surge la interrogante ¿los niños y niñas de preescolar pueden ser creativos? Gardner (2008) al respecto señala que aproximadamente a los 5 años es en donde existe mayor poder creativo ya que se tiene una actitud propicia para la creatividad.

Estos niños no solo se sienten intrigados por una amplia variedad de fenómenos, experiencias, temas y cuestiones, también se empeñan en explorarlos sin necesidad de aliento y menos aún, de recompensas, su curiosidad, sus ganas de jugar, de explorar y la capacidad de su imaginación son palpables. En consecuencia, el educador se enfrenta al desafío de mantener viva la mente y la sensibilidad de los niños pequeños”. (Gardner, 2008, p.116)

Csikszentmihalyi, 1998 (como se citó en Gardner, 2008) menciona que no todo lo que se crea o se elabora es creativo, por lo que tiene que haber una interacción entre tres elementos al que denomina “modelo de sistemas”. El primer elemento es el dominio de la persona hacia un área, y que a partir de este realice modificaciones o variaciones; el segundo es el ámbito cultural, en donde se ponen a prueba las nuevas propuestas dentro de un área de trabajo o en un contexto determinado; el tercero es el campo social que es cuando un conjunto de personas o instituciones juzgan y reconocen el carácter creativo del producto.

De Bono (1988) alude a las formas de pensamiento no tradicional como es el lateral o divergente, el cual permite relacionar ideas y procesos de forma creativa, este autor propone una forma de analizar las situaciones desde una estrategia denominada pensar con los 6 sombreros de colores que tiene como objetivo visualizar desde diferentes perspectivas:

El propósito de los seis sombreros para pensar es desembrollar el pensamiento, de modo que el pensador pueda utilizar un modo de pensar después de otro, en lugar de hacer todo al mismo tiempo o intentarlo. El gran valor de los sombreros es que proporcionan roles de pensamiento. Un pensador puede enorgullecerse de representar cada uno de esos roles. Sin la formalidad de los sombreros algunos pensadores se estancarían en un modo único. (De Bono, 1988, p.130)

Al analizar una situación desde los diferentes sombreros permite que el pensamiento no se limite, si no que fluya, así cada sombrero es representado por un color diferente y su significado se representa en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1. Los 6 sombreros de colores para pensar.

Azul	Facilitador	Sombrero del control y la gestión del proceso del pensamiento. Con él se resume lo que se ha dicho, se llega a las conclusiones y puede hacer uso de otro sombrero si así se requiere.
Blanco	Hechos y datos	Centrarse en los datos disponibles, ver la información que tenemos, la que hace falta y cómo podemos obtenerla.
Negro	Juicio negativo	Pensamiento del juicio y la cautela, pone de manifiesto los aspectos negativos del tema tratado.
Verde	Creativo	Busca las ideas nuevas, las alternativas y la provocación.
Amarelo	Juicio positivo	Nos ayudará a ver con optimismo, por qué algo va a funcionar y los beneficios que ofrecerá.
Rojo	Emocional	Observamos los problemas utilizando la intuición, los sentimientos y las emociones.

Elaboración propia a partir de (De Bono, 1988).

Marín (2000) hace una clasificación con indicadores de la creatividad que permiten saber si una idea, producto o elaboración es creativa o no, dichos indicadores tienen características particulares los cuales se señalan en la siguiente tabla (tabla 2).

Tabla 2: Indicadores de la creatividad.

Indicadores	Características
Originalidad	Único, irreplicable, diferente, alumbrar valores que a otros se les escaparon y no se les va a ocurrir a nadie más.
Flexibilidad	Se opone a la rigidez, incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de mira, es fundamental la riqueza en la argumentación, puede modificar sus conclusiones si el argumento de la otra persona es válido.
Productividad o fluidez	Comprobar que hay más respuestas y soluciones, darles varias utilidades a las cosas.
Elaboración	El producto está bien realizado, con detalles significativos, reveladores.
Análisis	Capacidad de descomponer mentalmente una realidad, la contempla desde sus alrededores y desde sus elementos integrantes.
Síntesis	Capacidad de organización de múltiples elementos para que formen un todo capaz de alcanzar una finalidad, es viable, factible.

Indicadores	Características
Apertura mental	Abierto a superar cualquier solución, profundizar, ir más allá de lo evidente.
Comunicación	Llevar un mensaje convincente a otros, anticipa lo que otros piensan, sienten y no han alcanzado a formularse, llega a una patente del producto.
Sensibilidad a los problemas	Descubrir los fallos y superar una situación, soluciona los problemas.
Redefinición	Encontrar el uso, función, aplicación diferente a las habituales.
Nivel de inventiva	Aportar algo que desea inscribir en las patentes de inventores, una verdadera innovación.

Elaboración propia a partir de (Marín, 2000).

Todas las personas nacen con la capacidad creativa y está a lo largo de la vida se va desarrollando o limitando según las experiencias que se tengan. Hernández (2017) menciona que esta limitación es producida por enemigos de la creatividad los cuales son: la indiferencia, la rutina, la desconfianza, la crítica y el perfeccionismo. Las y los niños muestran más creatividad que los adultos, ya que ellos aún no temen a equivocarse, ni esperan a lo que las demás personas piensen de ellos.

Se busca incorporar la creatividad en la educación ya que esta permite desarrollar de una manera más efectiva las situaciones que se van presentando a lo largo de la vida y la resolución ante un obstáculo, “Educar en la creatividad, es educar para el cambio y formar personas con originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana” (García, 2019, p.3).

Existen ciertos estímulos que despiertan la creatividad en el educando como la motivación, el interés y la curiosidad, por lo que es importante ofrecer a los alumnos y alumnas experiencias que permitan movilizar el pensamiento, que sean tolerantes a la incertidumbre y lo desconocido, que sean perseverantes a los obstáculos, creando objetivos y metas que puedan alcanzar, que tengan confianza en sí mismos, fomentándola desde una educación socioemocional, que se animen a asumir riesgos, a vencer los temores, el miedo al error y al fracaso.

Ahora bien, en cuanto al método de casos Ogliastri (1998) define al caso como la descripción de determinada situación real que da pauta a la discusión entre educandos, con la mediación de la o el docente, quien escribe estos casos y los impregna con su propia realidad, condicionado por experiencias previas, suposiciones y sentimientos.

El método consiste en proporcionar a los y las alumnas un caso que sea significativo y de preferencia que sea de la vida real, el cual deberán pensar en su solución desde lo individual y lo colectivo. El profesor o profesora provoca la discusión mediante preguntas generadoras de ideas. Esta estrategia permite al alumnado desarrollar la capacidad para resolver situaciones nuevas y a pensar por sí mismos.

Díaz (2006) menciona que un caso “ofrece una historia, donde se cuentan sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso” (p. 77).

Los casos se deberán realizar tomando como referencia una experiencia concreta, en el que el profesor (a) antes de su aplicación deberá conocer y manejar las implicaciones que tiene, así, como tener clara la idea del caso que se quiere escribir (Ogliastri, 1998). En la siguiente tabla se abordan algunos aspectos relevantes para realizar un buen caso (tabla 3).

Tabla 3: Características de un buen caso.

Buen caso	Mal caso
Induce discusión.	Es unidimensional (Tiene solución única).
Cubre diversidad de temas.	No hay controversia.
Diversidad de ángulos para analizar.	No hay diferencia de perspectiva.
Es paradójico: contradicciones internas que requieren profundizar el análisis para resolverlas.	Manipulativo con el lector.
Está bien escrito.	Esquemático, presenta exclusivamente el punto de vista del redactor.

Elaboración propia a partir de (Ogliastri, 1998).

El método de casos, es una estrategia en la cual el objetivo es analizar y proponer una solución ante una problemática de la vida real en la que se involucran capacidades como el diálogo, la discusión crítica y la creación de propuestas, aspectos que coinciden en gran medida a los criterios que se buscan para emplear la creatividad. Si a todo esto se adjunta una evaluación en la que se involucren los indicadores de la creatividad, estos aspectos funcionan a la par como el estímulo que ayudara a potencializar la capacidad creadora y lo que esta conlleva (síntesis, análisis, reflexión, imaginación, solución a problemas y valor social).

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo en el que se recolecta información para especificar y definir los conceptos y variables que en esta se abordan, los cuales son la creatividad y el método de casos, así como su aplicación dentro del entorno educativo. El método que se usó fue el etnometodológico, de acuerdo con Aravena (2006) es una práctica interpretativa que investiga empíricamente los mecanismos utilizados por los individuos para asignar sentido a sus acciones diarias, por lo que se busca examinar y explicar los conceptos centrales para comprender el proceso creativo que tiene el alumnado, comprender las prácticas pedagógicas de las y los docentes desde su percepción, así como de la formación de sus estudiantes, analizar la estrategia método de casos y su aplicación dentro del ámbito educativo.

El diseño de investigación se basó en el paradigma mixto, entre los instrumentos de carácter cualitativo se encuentra el diagnóstico pedagógico, el cual rescata características y rasgos creativos que manifestaban las y los alumnos, cuestionarios abiertos aplicados a las y los docentes en los que se recupera su percepción, prácticas y sentido que le dan a su práctica en torno a la creatividad y el método de casos. Se aplican diez casos con el propósito de rescatar los elementos que inciden en la creatividad, en la siguiente tabla se muestra el título de los casos y la temática que abordan (ver tabla 4).

Tabla 4. Título y temática de los casos.

Caso	Título	Temática
1	Una noche terrible	Maltrato animal
2	¡Esa es mi muñeca!	Autorregulación de emociones
3	La montaña de basura	Contaminación
4	Mi amigo Sam	Discriminación
5	Un hombre inocente	Discriminación racial
6	Mariana la futbolista	Discriminación de género
7	La vejez no es para flojos. Una adaptación del caso Wassermann (1994)	Vejez
8	El aterrador virus. La historia de Emily	Enfermedad
9	Mis grandes sueños	Condición socioeconómica
10	El agotamiento de Sandy	Derechos de los niños

Elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos de carácter cualitativo se encuentra la Prueba de Imaginación Creativa en Niños y Niñas (PIC -N) de Arto-la, Ancillo, Barraca y Mosteiro (2010), esta permitió medir el nivel de creatividad de las y los alumnos en diferentes áreas de la creatividad como la verbal y la gráfica, así como también en indicadores como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Se realizaron escalas de valoración en las que se recupera el grado de logro alcanzado en las diversas categorías que se desenvuelve el método de casos. Derivado de la contingencia sanitaria mundial provocada por el coronavirus SARS-COV2, la forma en que los datos fueron recopilados se modificó, por lo que se hizo uso de plataformas virtuales como WhatsApp y Google meet.

El lugar en el que se aplicó la investigación fue en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, en la colonia Manuel M. Ponce, dentro del Jardín de Niños “Vicente Ramírez Duarte” del cual se realizó una muestra intencional correspondiente al grupo de 2° C constituido por 16 alumnas y alumnos, 9 niñas y 7 niños de entre 4 y 5 años. Es una escuela de organización completa. El contexto en el que se desenvuelve es urbano. La temporalidad de aplicación de los instrumentos de investigación fue durante los años 2020 – 2021.

Resultados

Se analizó la creatividad verbal, gráfica y general del alumnado. En la primera categoría (verbal) los resultados arrojaron que el 68.75 % de las y los alumnos muestran un nivel bajo y el 31.25 % muestran un nivel alto. Respecto a la segunda categoría (creatividad gráfica) el 93.75 % del estudiantado se encuentra en un nivel alto y el 6.25 % se encuentra en un nivel bajo. Lo que representa que dentro del grupo el tipo de creatividad en el que presentan mayor desarrollo es la gráfica.

La creatividad general de las y los estudiantes se obtuvo al sumar el puntaje de las categorías verbal y gráfica, por lo que se obtienen los siguientes resultados: se halló que el 37.5 % del alumnado presenta un nivel alto de creatividad y un 62.5 % de las y los alumnos muestran un nivel bajo. Por ende, se puede inferir que existen mayor número de alumnos y alumnas que tienen un nivel bajo de creatividad (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Nivel de creatividad general.

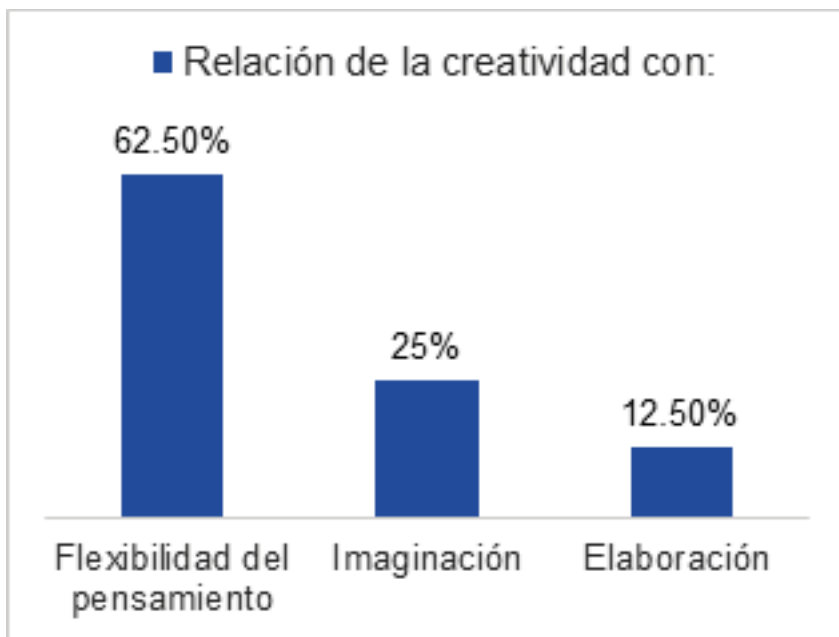


Elaboración propia.

El concepto de creatividad como lo menciona Mitjans (como se citó en Esquivias, 2004) no tiene solo una definición establecida, ya que a tra-

vés de la historia se han creado diferentes concepciones, sin embargo, menciona que “la constante en todas ellas es: la novedad y la aportación, que necesariamente implican un proceso por demás sofisticado y complejo en la mente del ser humano” (Esquivias, M. 2004, p. 7). Los resultados derivados de los cuestionarios aplicados permitieron conocer la concepción que tienen los docentes respecto a la creatividad, los cuales se rescatan en la siguiente gráfica (2).

Gráfica 2. Concepciones de la creatividad.

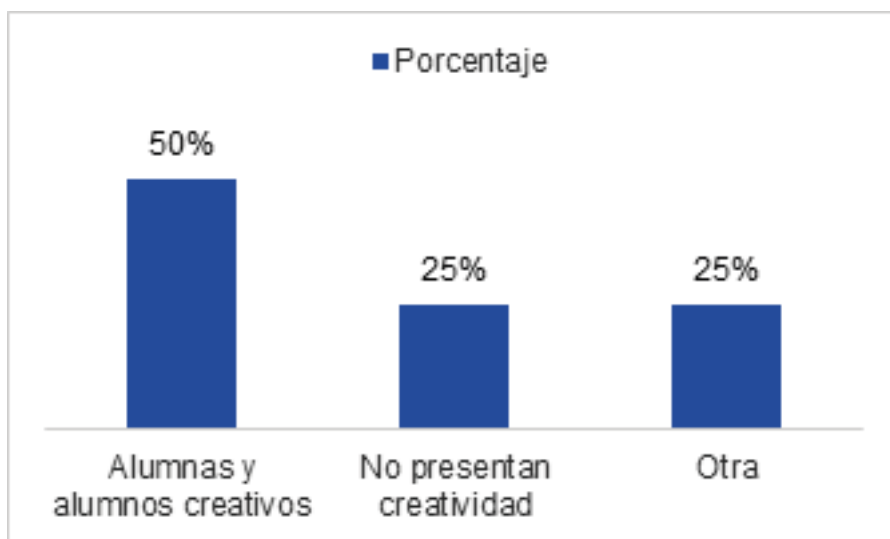


Elaboración propia.

Al analizar las respuestas de las y los docentes se visualiza la creatividad como: la capacidad de los individuos para pensar y ver las cosas de maneras distintas, de generar nuevas ideas, de reinventarse y hacer las cosas con mayor dinamismo, la relacionan con la imaginación y también establecen la correspondencia entre la elaboración y la creatividad, aluden a la novedad y al valor social que los productos o ideas puedan otorgar.

Al preguntar a los docentes respecto al conocimiento que tenían de las capacidades creativas que tenía su alumnado, se obtuvieron los siguientes resultados (ver gráfica 3).

Gráfica 3. Consideración de las y los alumnos como creativos.



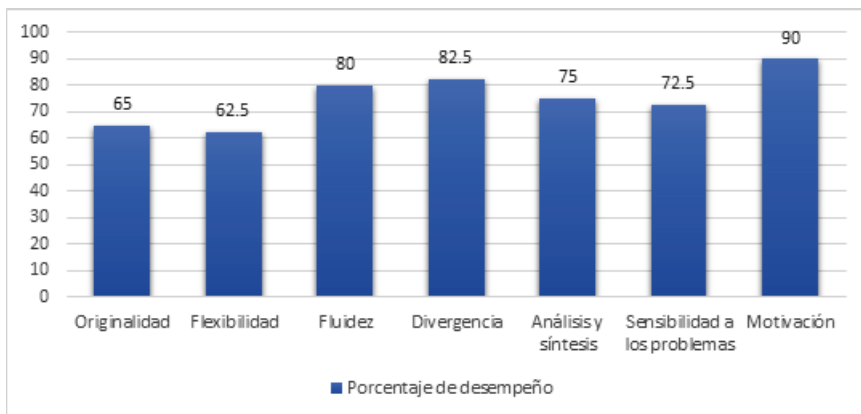
Elaboración propia.

Dentro de estos resultados las y los docentes consideran que un buen desarrollo de la creatividad se establece cuando existe habilidades en áreas como las artes, cuando se tienen capacidad imaginativa, curiosidad y entusiasmo. Es importante señalar que las y los docentes que consideran que las y los alumnos no presentan creatividad, no lo atribuyen a un aspecto exclusivo de las y los niños, si no derivado de las acciones pedagógicas y didácticas que se ofrecen al estudiantado.

Respecto al método de casos se halló que el 75 % de las y los docentes tienen nulos conocimientos sobre esta estrategia y el 25 % muestra confusión respecto a su aplicación, en este sentido, se recata su relevancia dentro del ámbito educativo y al aplicar los casos dentro del grupo muestra al que se enfoca este estudio, se encuentran aportaciones relevantes que permite establecer la relación e incidencia con la creatividad.

Los resultados que arroja el trabajo con el método de casos se analizan bajo dos propuestas; una establecida por Wasserman (1994), la cual se modifica y adapta al nivel educativo de preescolar y otra que se diseña con un enfoque creativo en donde se recuperan ciertos indicadores de la creatividad, se hace énfasis en la segunda y se plasman los resultados en la siguiente gráfica (4).

Gráfica 4. Porcentaje de desempeño (Indicadores de la creatividad).



Elaboración propia.

El indicador que presento mayor desarrollo fue el de "Motivación" el cual tiene un 90 % de desempeño, esto relacionado a que el método de casos permite articular lo cognitivo con lo emocional, es decir, los alumnos y alumnas lograron aprender los propósitos establecidos de cada caso según la temática abordada. La forma de narración de los casos, los estímulos visuales y auditivos y las estrategias que se implementaron para la discusión de las preguntas críticas fueron también importantes en el aspecto motivacional del alumnado.

El indicador que resulto con menor desarrollo fue el de la "Flexibilidad" el cual obtuvo un 62.5 % de logro, en este se evalúan todas las ideas que pertenecen a diferentes categorías de análisis, en estos resultados influyo su experiencia, sus saberes previos y la edad en la que se encuentran.

Conclusiones

La estrategia “método de casos” implicó que las y los alumnos trabajaran en los diferentes tipos de creatividad como la gráfica y la verbal, ya que implica razonar, inferir, anticiparse a situaciones, pensar de forma diferente, reflexionar, proponer y dar solución a lo que se fue presentando. Permite fomentar en el alumnado diversos aspectos de la creatividad, como por ejemplo desarrollar ciertos indicadores de la creatividad, el pensamiento lateral o divergente, la introspección, la motivación, la curiosidad mental, el pensamiento lógico, la intuición, la resolución de problemas, el liderazgo, la colaboración, la comunicación, la escucha atenta, la imaginación, entre otras capacidades y habilidades.

Se cumplió con el objetivo general el cual fue: Analizar la capacidad creadora de las y los alumnos del jardín de niños “Vicente Ramírez Duarte” y la relación e incidencia de la estrategia de aprendizaje “método de casos” en la creatividad desde su formación inicial. Los referentes teóricos y metodológicos dan soporte a lo propuesto, permitiendo reconocer el nivel de creatividad que poseían las y los alumnos de educación preescolar del grupo de 2° “C”, sus manifestaciones creativas y se establece que existe relación e incidencia entre el método de casos y el desarrollo de la creatividad.

La metodología que se implementó fue la adecuada ya que permitió analizar la realidad y comprenderla mediante la recolección de datos claros y factibles que permiten indagar las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas que se llevan a cabo y que vislumbran el problema planteado dentro de esta investigación (la carencia de una formación en torno a la creatividad) con el fin de generar posibles alternativas de solución.

Se presentan algunas limitaciones en la investigación y es que debido a la pandemia por el SARS-COV se implementa una educación a distancia, por lo que influye en los resultados obtenidos. En la educación virtual intervienen varios factores que permiten o limitan el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre estos se encuentra lo económico, familiar, las competencias tecnológicas y la salud.

La aportación que se realiza en la investigación es la construcción de un referente que permite vislumbrar la importancia de la creatividad

en la educación desde el nivel preescolar, además se sugiere una nueva propuesta de trabajo referente al método de casos, del cual dentro del estado del arte se encontró información importante enfocada a niveles de educación superior, sin embargo, muy pocas se centraban en la educación preescolar, lo que resulto adecuada para trabajar en este nivel y además se establece un enfoque creativo del método de casos en el que se establecen nuevas propuestas como la estrategia los seis sombreros para pensar y una evaluación en torno a indicadores de la creatividad.

La creatividad es un aspecto fundamental que permite resolver problemas y desafíos que se presentan en el trascurso de la vida, por lo que el desarrollo de esta capacidad impactara en su solución, existen diversas estrategias que permiten desarrollar la creatividad en las y los alumnos, el método de casos solo es una de estas, sin embargo, queda un largo camino por recorrer en torno a la formación de las capacidad creativa, en las que existe un mundo de posibilidades, alternativas y enfoques que aún no se han descubierto.

Referencias bibliográficas

- Aravena, M., Kimelman, E., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *La investigación educativa I*. Chile: Universidad Arcis, pp. 39-52.
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., y Mosteiro, P. (2010). *Prueba de imaginación creativa – niños*. Madrid: TEA ediciones.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento creativo*. México: Paidós.
- De Bono, E., & Diéguez, R. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Granica.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 1-17.
- García, J. (2019). Aprendizaje y creatividad. Recuperado de: <https://www.coursehero.com/file/63047946/Aprendizaje-y-creatividad-doc/>, fecha de consulta 11 de septiembre de 2020.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. México: Paidós.

- Hernández, S. (2017). *Creatividad. Los caminos del pensamiento innovador*. México: Bookboon.
- Marín, R. y de la Torre, S. (2000). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona, España: Vicens Vives, pp. 100-109.
- Ogliastri, E. (1998). *Cartilla docente. El método de casos*. Colombia: Publicaciones del CREA.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Capítulo 7

El profesor como objeto de representación social en tiempos de pandemia

*Ana Paulina Arreguin Ramos
Ulises Suárez Estavillo*

Introducción

Por causa del advenimiento de la pandemia covid-19, el gobierno mexicano decretó la suspensión de clases presenciales a partir del 23 de marzo del año 2020, medida que se ha prolongado desde el mes de mayo de 2021 (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2020). En dichas circunstancias, de manera repentina, se recurrió a una enseñanza remota de emergencia, en la que se mudaron las prácticas escolares a las plataformas digitales. Esta situación impactó significativamente las experiencias estudiantiles, sobre todo durante los meses de abril a julio del año 2020.

Como consecuencia de lo anterior, resultó una reconfiguración de la imagen del profesor en los educandos, la cual ha adquirido una nueva relevancia como objeto de representación social, pues es acentuada en el presente ambiente nacional. Es por ello por lo que esta investigación comprende las representaciones sociales de los estudiantes sobre la figura docente en un marco específico, pues en cada escuela se ha operado de modo distinto utilizando los recursos digitales de acuerdo con las posibilidades de su comunidad, generando experiencias diferenciadas.

En este estudio de caso de corte cualitativo se buscan comprender, a través de las representaciones sociales, la figura docente percibida por los estudiantes durante la pandemia, con el fin de interpretar sus transformaciones. Para ello se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a alumnas y alumnos de la Preparatoria Federal por Cooperación “José Vasconcelos” ubicada en Mazatlán, Sinaloa, México.

Aproximación teórica

Representaciones sociales

El origen de las representaciones sociales se remonta a la década de los sesenta, en el libro de Serge Moscovici, titulado *El psicoanálisis, su imagen y su público*. En él, se propone la primera definición de las

representaciones sociales, innovando y extendiendo el término de “Representaciones Colectivas” acuñado por Émile Durkheim.

La representación social es un Corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pág. 18)

Araya Umayá (2002), por su parte, explica que las representaciones sociales, “en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (p. 11).

Las representaciones sociales pueden estudiarse desde dos enfoques principales: el procesual y el estructural (Banchs, 2000). El primero corresponde a este trabajo, y es explicado por la autora como una visión que se concentra en el proceso de construcción de las representaciones sociales (...) por lo que se entiende que no son estables y que deben abordarse de manera dinámica, enfocándose en su comprensión e interpretación.

El enfoque estructural, en cambio, se concentra en identificar y estudiar la estructura de las representaciones sociales como entidad organizada, a través de metodologías experimentales o análisis sofisticados, dando lugar a explicaciones acerca del funcionamiento de la representación (Banchs, 2000).

Elementos que constituyen las representaciones sociales de los estudiantes sobre sus profesores

Los estudiantes edifican las representaciones sociales a través de un proceso de selección y categorización de las características de sus profesores. Las categorías resultantes dependen de la historia personal de los participantes, por lo que lógicamente, no todos los educandos priorizan los mismos elementos (Coll & Miras, 1990).

Asimismo, los autores añaden que estas categorías son influidas en gran medida por las experiencias sociales de las que el sujeto ha formado parte. De igual forma lo consideran Covarrubias Papahiu y Piña Robledo (2004) cuando señalan que “Las representaciones son una síntesis entre lo individual y lo social, una construcción de significaciones que refleja una compleja dialéctica entre el mundo interno y el externo” (p. 51).

Por su parte, Coll y Miras (1990) también mencionan los elementos que permiten comprender la elaboración de representaciones sociales del alumnado sobre sus profesores:

- Expectativas.
- Capacidades e intenciones que se le atribuyen.
- La observación directa y continuada.
- La concepción del rol del otro.

Entre estos también incluyen los “aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores” (p. 302), abordados en los trabajos de Gilly (1980), quien destaca que este último elemento, aunque presente, pierde cierta relevancia conforme el estudiantado deja atrás el nivel de escolaridad primaria, pues comienza a dársele mayor importancia al desempeño de dicho rol ideal del profesor. Por ello, argumenta que en ese momento se distinguen más los aspectos relacionados con la activación del docente ante situaciones conflictivas, el contenido de la enseñanza, la calidad de las explicaciones del profesor, la capacidad para mantener el interés y la motivación en las alumnas y los alumnos, entre otros (Gilly, 1980, como se citó en Coll y Miras 1990).

Por su lado, Albert (1986) plantea que las necesidades o intereses de los estudiantes acerca de la personalidad del docente y de su actuación como educador, son condicionantes de las representaciones sociales (como se citó en Covarrubias Papahiu & Piña Robledo, 2004).

A todos los componentes anteriores se les suma el aspecto actitudinal (Covarrubias Papahiu & Piña Robledo, 2004), así como la intencionalidad y direccionalidad de quien elabora la representación, justificados en la afirmación de Rubano y Formento de Nader (2010): “toda representación como intento de conceptualización, surge, ya no como puro reflejo, sino a partir de una intencionalidad, una direccionalidad” (p. 8).

En resumen, pueden enlistarse los elementos que confluyen en la elaboración de las representaciones sociales del alumnado en la siguiente tabla:

Tabla 1. Elementos que integran las representaciones sociales de los estudiantes sobre sus profesores.

En los estudiantes	Elementos que integran la figura docente
• Intereses, necesidades, intenciones, direcciones.	• Personalidad.
• Observación directa y continua.	• Intenciones.
• Expectativas.	• Rol ideal.
• Información proporcionada por la colectividad.	• Actuación: o Desempeño del rol ideal. o Actitud. o Contenido de la enseñanza. o Activación ante situaciones conflictivas.
	• Aspecto afectivo: o Relación con los estudiantes. o Actitudes afectivas.

Fuente: Adaptado de Coll y Miras (1990); Rubano y Formento de Nader (2010); y, Gilly (1980) y Albert (1986) como se citó en Covarubias Papahiu & Piña Robledo (2004).

Metodología

En este estudio de caso, de corte cualitativo, se seleccionó como contexto inicial el de la Preparatoria Federal por Cooperación “José Vasconcelos” ubicada en Mazatlán, Sinaloa. El estudio de caso es definido por Yin (1994) como “una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (como se citó en Simons, 2009, p. 41).

Se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la Preparatoria Federal por Coop. “José Vasconcelos” en los meses de agosto y septiembre del 2020, con la finalidad de comprender las representaciones sociales desarrolladas durante los meses de abril a junio del mismo año, los cuales corresponden a los primeros meses de confina-

miento por pandemia. Para el diseño de estas (Tabla 2), se consideró la teoría existente acerca de los componentes de las representaciones sociales de los estudiantes sobre sus maestros, con la finalidad de evocar en ellos los elementos que construyen la imagen docente. Así también, se incluyeron preguntas para ubicar los espacios en los que estas se difunden y elaboran de forma colectiva, y al final, una sobre la auto-percepción del estudiante, con el propósito de comprender mejor sus respuestas.

Tabla 2. Diseño de la entrevista.

1. ¿Consideras que hay distintos tipos de maestros durante la educación en la pandemia? ¿cuáles son?
2. ¿Cómo son los profesores en la pandemia? ¿Cuál es tu imagen sobre ellos?
3. ¿Son estas imágenes, distintas a las que tenías sobre ellos antes de la pandemia? ¿Cómo eran? ¿Por qué es diferente?
4. ¿Qué actitudes percibes en ellos?
5. ¿Cómo consideras que han llevado a cabo su desempeño en la educación *online*? ¿Qué capacidades y habilidades o incapacidades han demostrado?
6. ¿Cómo han respondido ante los problemas emergentes o hacia los conflictos?
7. ¿Cuál ha sido la relación de los docentes con ustedes, los alumnos y alumnas?
8. ¿Por qué razón crees que los profesores trabajaron o eligieron trabajar de la manera que lo describes?
9. ¿Cómo esperabas que fueran cuando comenzó la modalidad *online*?
10. ¿Es diferente a como la percibes en este momento?
11. ¿cómo consideras que ha sido tu aprendizaje durante esta pandemia?
12. ¿Para ti cuál sería la función (principal) del docente en la pandemia?
13. ¿Para ti cuales son las características necesarias para que un docente para continuar con la enseñanza en línea durante la pandemia? ¿cuáles han sido tus necesidades sobre esas características? ¿para ti cuáles son los valores resaltables del docente en la pandemia?
14. ¿Cuáles son las experiencias que te han llevado a formar esta imagen? ¿cuáles han sido las necesidades u observaciones que te han llevado a formar esta imagen?
15. ¿de qué manera/por cuáles medios ustedes comunican entre ustedes, sus ideas o experiencias sobre sus profesores?
16. ¿Qué tipo de estudiante de consideras?
17. ¿Qué esperas de este nuevo ciclo, en la educación en línea, que sean tus profes?, ¿crees que seguirán igual?, o ¿crees que cambiarán, ¿por qué?

Fuente: elaboración propia.

Su aplicación tuvo lugar mediante la plataforma digital de Zoom, para videollamadas. La duración de las sesiones se mantuvo entre 30 minutos y una hora, las cuales fueron grabadas para su posterior análisis.

Estos instrumentos “parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M., 2013).

Cabe mencionar, de acuerdo con Ibáñez (1994), que mediante la entrevista no se obtiene una descripción de las imágenes mentales pre-existentes en las personas, sino que estas se construyen activamente durante el momento de respuesta (como se citó en Gutiérrez, 2019).

La selección de participantes se dio a partir de la accesibilidad de comunicación entre el investigador y los estudiantes de la institución: algunos eran conocidos directos, mientras que otros, eran conocidos de conocidos (técnica de bola de nieve).

Esta manera de proceder se debió a las circunstancias de confinamiento que impidieron, claramente, la comunicación cara a cara y la observación previa de sujetos a escoger.

Resultados

Para sistematizar los resultados se elaboraron tablas en las que se sintetizaron e interpretaron las respuestas de los sujetos, a quienes se les asignó una clave para identificarlos y mantener su anonimato. De esa manera se obtuvieron las categorías resultantes, así como los elementos identificados como criterios de sus respuestas.

En segundo lugar, se relacionaron las respuestas de las alumnas y los alumnos de acuerdo a sus semejanzas y a sus características de grupo para visibilizar la dimensión colectiva de las representaciones sociales.

En tercer lugar, se construyeron perfiles con las características de cada uno de los profesores que fueron mencionados durante la sesión. En esta misma línea, se clasificaron los docentes que eran calificados de manera positiva y negativa por los participantes. Los resultados se organizan, principalmente, en las siguientes temáticas.

El rol docente

La figura del docente es percibida como facilitadora del aprendizaje, en cuya labor le corresponde coadyuvar a que los estudiantes mantengan su atención en clase y logren adquirir aprendizajes.

Asimismo, se considera que los profesores deben ser ejemplos de perseverancia en la educación en tiempos de pandemia, con el fin de motivar al alumnado para que siga adelante con la educación remota de emergencia.

Expectativas de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes esperaba de sus maestros el mismo desempeño y disposición durante sus meses de enseñanza remota, que el que fue mostrado en el aula el tiempo en el que se impartieron las clases de manera presencial. Consideran que sus expectativas, basadas en las características asimiladas por la experiencia previa, fueron confirmadas con la realidad:

“al poder conocerlos un poco, en su materia, en como desempeñan su trabajo, tú ya te esperas como van a trabajar en su casa, cómo van a trabajar en línea” (LHM3CS).

“En general, hubo muy buenas expectativas en algunos profesores, otras obviamente no me esperaban nada de ellos, y solamente como que hubo una decepción entre ellos, pero los demás, me parecieron espléndidos” (PHM3CS).

“hay unos que en la clase eran muy flojos, entonces pensé ‘en línea va a ser igual’ [...] se veía como que la flojera y yo decía, o sea, ‘él no va a enseñar’” (CMM3CS).

Es preciso añadir, que otros manifestaban que sabían que la situación afectaría el desempeño de los docentes. Las consecuencias de ello serían: desorganización y acumulación o disminución significativa de la carga de tareas.

Con respecto a la excepción mencionada anteriormente por el sujeto PHM3CS, algunos dijeron haber “esperado más” de dicho profesor:

Pues lo único que me pudo sorprender que (PROFE1H) haya decaído tanto, en su manera de dar clases yo pensé, de igual manera era estresante su... sus tareas, tanto como físico, como tanto y, y los trabajos era igual, eso no cambió pero, su manera de clase fue decepcionante, no era como... como... era en físico que era como un podcast, escucharlo hablar y todo eso. No, simplemente al ay se va, toma tu PDF, yo no me hago responsable. (AHM3CS)

La mayoría de quienes hicieron referencia a él, lo agruparon con el conjunto de profesores connotados de manera negativa, con motivo de que su labor se basaba en asignar trabajos para calificar, evitando impartir clases. Un estudiante declaró que, aunque esperaban más explicaciones de su parte, era sabido que el maestro no quería adaptarse a las nuevas tecnologías.

Valores docentes privilegiados

Los estudiantes resaltan el esfuerzo docente por seguir ejerciendo su profesión de la mejor forma posible. Igualmente, hacen referencia a la necesidad de la empatía y comprensión de los docentes por el alumno.

Clasificación de profesores

Los entrevistados tendían a clasificar a los profesores, por primera vez en el discurso, bajo un criterio propio, basados en su cosmovisión particular. Dichos criterios o condicionantes de tipificación fueron los siguientes:

- La noción del profesor como trabajador asalariado que actúa de acuerdo con sus necesidades, ejerciendo con motivo de cumplir con sus responsabilidades y recibir salario; o bien, de manera profesional, interesado en el aprendizaje del estudiantado.
- El grado de acompañamiento a las alumnas y a los alumnos.
- Las acciones con las que interactuaban con los estudiantes.

- Compromiso.
- Capacidad de adaptación.
- El esfuerzo a pesar de las circunstancias.

En un segundo momento de la entrevista, bajo los mismos criterios anteriores, algunos participantes tendían a tipificar nuevamente a sus docentes. De esta manera, se armonizaban las primeras clasificaciones de unos con las segundas de otros, obteniendo principalmente, tres grupos.

Tabla 3. Tipos de profesores según los estudiantes de 3.er grado de bachillerato.

Categoría analítica	(AHM3CS)	(DHM3IF)	Características
Alto	“Lo Bueno”	“Lo mejor”	Son profesores que ya contaban con habilidades en las TIC como instrumentos de enseñanza. Además, dieron su mayor esfuerzo para cumplir con su compromiso profesional de ser docentes. Programaban sesiones en videollamadas, o bien, se valían de videos de ellos mismos explicando.
Medio	“Lo decente”	“Lo más o menos”	Son profesores que no contaban con habilidades en las TIC como instrumentos de enseñanza o no disponían del equipo siempre que fuese necesario. Sin embargo, se esforzaron para adaptarse y brindar calidad en clases.
Bajo	“Lo malo” “Lo mediocre”	“Lo peor”	Son profesores que no contaban con habilidades en las TIC. No intentaron adaptarse a la situación, por lo que su práctica se basó en asignar tareas con el fin de otorgar una calificación. La interacción con los estudiantes era mínima.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3, quienes están en un rango medio son percibidos de manera positiva, pues los estudiantes valoran su esfuerzo. Por ello, en el discurso, quienes están en un rango “Alto” y “Medio” suelen mezclarse, aunque se distinguen por sus características particulares.

Otros estudiantes describieron categorías más específicas que las expuestas. Por ejemplo, “el decente-mediocre” (AHM3CS).

Por otra parte, se destaca la presencia de dos elementos relevantes en la clasificación: la intencionalidad del profesorado y sus circunstancias de vida. En el primero, se descifra si el docente tiene o no interés en que el educando aprenda; en el caso negativo, los estudiantes lo interpretaron como flojera o falta de seriedad ante su profesión. Por su lado, los adolescentes que estaban a punto de graduarse manifestaron su condición como influyente en la actitud de los maestros, para ser compasivos en algunos casos, y en otros, para no darle importancia a su formación, ya que faltaba relativamente poco tiempo para que salieran de la preparatoria.

En relación con las circunstancias de vida, los estudiantes expresan que las dificultades de los maestros para adaptarse se deben no sólo a su falta de habilidades en las TIC, si no también, a su falta de medios y equipo para conectarse a internet. Incluso, en algunas ocasiones dijeron que la falta de atención del docente hacia el alumnado podría deberse a la situación particular de su hogar.

Se observa que, en cada categoría, los estudiantes ubicaron a los mismos profesores, incluso solían utilizar con frecuencia el nombre de tres de ellos para ejemplificar a cada una. Es decir, no hay desacuerdo entre ellos con respecto a quienes están en un nivel o en otro. Esto fue debido a que sus experiencias fueron compartidas.

Ambientes y medios de comunicación de las representaciones sociales

Todos los sujetos afirmaron que las conversaciones sobre sus docentes ocurrían, sobre todo, a través de grupos de WhatsApp. Por lo tanto, es este el medio principal donde la interacción social construyó las representaciones sociales.

También mencionaron los memes publicados en Facebook, en páginas creadas por alumnas o alumnos anónimos de la preparatoria. En un caso específico, se mencionó que por lo menos, algunos de los estudiantes utilizaban la red social Twitter para publicar opiniones sobre sus experiencias estudiantiles.

Conclusiones

La figura docente en tiempos de pandemia incluye configuraciones en los elementos que la integran, relacionados con el estilo de vida adoptado durante la contingencia.

No obstante, estos son compatibles con la concepción de los profesores previa a la enseñanza remota de emergencia, ya que el alumnado asegura que su modo de ver a los profesores no ha cambiado. Empero, se manifiestan más conscientes acerca de las circunstancias del profesorado sobre sus habilidades en las TIC y de la situación particular de su hogar; es por ello por lo que valoran más su esfuerzo y su compromiso a pesar de las dificultades. Esta tendencia era más explícita en las respuestas de los jefes de grupo, pues se declaraban a sí mismos como mediadores entre maestros y educandos y, por lo tanto, testigos de la experiencia de ambas partes.

Sin embargo, existen ocasiones donde la imagen de un docente puede cambiar si este actúa con una disposición contraria a la conocida en clases presenciales; en el presente caso, para peor. Aún con ello, no se le exentó de cierta comprensión.

Las representaciones sociales de los estudiantes, definitivamente se construyen a través de las experiencias y la observación directa de sus profesores, pues son las descripciones acerca de las maneras de trabajar de cada uno las que construyen su imagen. Además, se confirma que a pesar de la distancia y la convivencia solo a través de plataformas digitales, dichas experiencias siguen siendo compartidas por la comunidad estudiantil; pues se observó que cuanto más coincidieran en grupo, sus respuestas eran más similares, especialmente al momento de clasificar y categorizar a sus profesores. De hecho, no se registraron contradicciones significativas entre los profesores que consideran de un nivel u otro.

Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2002). *Cuaderno de ciencias sociales 127. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, Vol. 9, pp. 3.1-3.15. Recuperado el 30 de diciembre de 2020, de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Coll, C., & Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Palacios González, J., Marchesi Ullastres, A. & Coll Salvador, C. (Eds.), *Desarrollo Psicológico y educación II*, (pp. 297-314). España: Alianza.
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 34, Núm. 1, pp. 47-84. Recuperado el 7 de mayo de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.: Secretaría de Educación Pública. México.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2, Núm. 7, pp. 162-167. Recuperado el 4 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Gutiérrez Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*,

Vol. 10, Núm. 29 pp. 105-123. Recuperada el 4 de mayo del 2021, de <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: ANESA- HUEMUL.

Rubano, N., & Formento de Nader, G. (2010). *Configuración de las representaciones sociales en la relación pedagógica*. Recuperado de <https://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/download/3812/2235>, fecha de consulta 5 de mayo de 2021.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España: Morata

Anexo 1

Relación y claves de informantes.

Fecha	Clave	Género	Grado	Turno	Taller	Especialidad
04-ago-20	PHM3CS	Masculino	3	Matutino	Contabilidad	Sociales
09-ago-20	LHM3CS	Masculino	3	Matutino	Contabilidad	Sociales
08-sep-20	TMM3IS	Femenino	3	Matutino		Sociales
07-sep-20	VMM2A	Femenino	2	Matutino	Análisis clínicos	
04-ago-20	BHV2CS	Masculino	2	Matutino	Contabilidad	Sociales
09-sep-20	CM3IS	Femenino	3			Sociales
09-sep-20	GMM1C	Femenino	1	Vespertino		
10-sep-20	DHM3IF	Masculino	3	Matutino	Informática	Físico-matemático
10-sep-20	LMM1C	Femenino	1	Vespertino		
03-sep-20	JHV3EF	Masculino	3	Vespertino	Electrónica	Físico-matemático
08-sep-20	AHM3CS	Masculino	3	Matutino	Informática	Sociales
08-sep-20	CMM3CS	Femenino	3	Matutino	Contabilidad	Sociales
06-sep-20	CM1L	Femenino	1	Matutino		
04-sep-20	GHM2E	Masculino	2	Matutino		
09-sep-20	OHM2E	Masculino	2	Matutino	Electrónica	
05-sep-20	UHV2	Masculino	2	Vespertino		

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 8

La configuración de una vocación. Breve estudio de caso del maestro J. Refugio Esparza Alvarado

*René Martínez Martínez
Beatriz Marisol García Sandoval
Norma Gutiérrez Hernández*

Introducción

Se asegura que la vocación es un referente importante que deber ir de la mano con el desarrollo y el crecimiento del ser humano, sin embargo, no siempre se cuenta con la información y/o con la preparación necesaria para saber de qué manera se puede descubrir, cuándo es ese momento especial en el que se le puede visualizar, cómo es que aquellas personas afortunadas, descubrieron su vocación para una vez visualizada, catapultar todos los talentos que se poseen para lograr una vida profesional satisfactoria. En el presente texto se tiene el interés de reflexionar en torno a la historia de vida de un docente de matemáticas, cuyo nombre es J Refugio Esparza Alvarado, quien con generosidad brindó interesante información sobre algunas etapas de su vida, las cuales, hicieron posible conocer los momentos que lo condujeron a incursionar en el mundo de la docencia, profesión y vocación que en la actualidad continúa desempeñando en Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, en el plantel Víctor Rosales, quien ha enseñado que el ejercicio docente es mucho más que el aprendizaje de un área del conocimiento, cuando se emite desde la vocación.

Contexto familiar como base de su formación

El Maestro J. Refugio Esparza Alvarado nació el 02 de julio de 1961 en el Municipio de Chalchihuites en el Estado de Zacatecas, en la actualidad tiene 59 años de edad. Es hijo de Atanasio Esparza Pérez, quien nació en Nuevo México, en el condado de Gallup, y de Juliana Alvarado, quien nació en Huejuquilla el Alto, en el Estado de Jalisco. Él es el tercero de entre 5 hermanos y 1 hermana, el mayor fue Fidel, a quien le siguió Primitivo, luego Refugio, luego María de la Luz, posteriormente, José y, finalmente, Juan Antonio quienes también nacieron, al igual que Refugio, en Chalchihuites.

El maestro Refugio recuerda la cordialidad que prevalecía en su núcleo familiar, relata que solía llevarse bien con sus hermanos y hermana. Para él, esta atmósfera estuvo totalmente vinculada con el tipo de educación que su madre y padre promovieron tanto en su relación de

pareja como con sus hijos e hija en casa, porque siempre se dirigían a ellos y a ella con respeto y cariño, cuidando que en su conducta se promoviera la virtud de la nobleza. Señala cómo en los recuerdos de su niñez siempre está presente un clima familiar en el que no se generaban problemas.

De alguna forma, estos recuerdos de una convivencia familiar en armonía establecen el precedente que marcó la personalidad del niño Refugio quien en el resto de sus etapas de vida tomó decisiones, y eligió continuar con la promoción de esos valores que habían sido parte de la convivencia cotidiana familiar en Chalchihuites, y desde esa forma de interaccionar enfocó el aprendizaje que fue adquiriendo a lo largo de su trayectoria de vida, ya que la reprodujo una y otra vez.

Esto lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene el hecho de que las niñas y niños crezcan en ambientes que les ayuden a desarrollarse de manera favorable no solo al interior de sus escenarios familiares, sino, en el siguiente ámbito al que la mayoría se integra, al escolar:

Qué duda cabe que este proceso de orientación no es solo competencia de las instituciones escolares y académicas por las que transcurre el estudiante, sino que la familia tiene entre otras funciones, la de colaborar y favorecer el proceso de toma de decisiones. (Sánchez, 2003, p. 204)

Definitivamente, el impulso que recibió desde su entorno familiar, lo potenció para que en su personalidad inquieta aprendiera no solo de su padre o madre, sino en general del entorno en el que se formó el niño Refugio, sin saber hasta ese momento, que elegiría tanto la profesión como la vocación de maestro.

Relata que tenía 11 años de edad cuando sucedió un evento que marcaría de forma importante su vida, su padre, quien solía dividir su vida entre EE. UU. y México debido a que se iba a trabajar constantemente al vecino país del norte, lo que ocasionaba que pasaran temporadas sin verlo, y quien era totalmente el sostén de la familia, desafortunadamente, fallece en Chalchihuites, y con esta situación compleja de asimilar, la familia transitó a un sentimiento de desprotección que no solo abarcaba el aspecto económico.

El relato del devenir histórico de las personas, no siempre está lleno de buenas noticias, sin embargo, cuando se pone atención en aquellos momentos guardados en la memoria que conducen a la toma de decisiones significativas, permiten observar cómo el rumbo de la vida en general tiene una orientación favorable. En el caso del adolescente Refugio, a los 13 años de edad ocurre un punto de inflexión que reorientó el rumbo de su vida:

A raíz de cuando muere mi padre, pues era el sustento, [...], pues ya, nosotros nos quedamos sin ningún apoyo de nada y le comentaba todavía [...], yo una temporada de lluvia, [...] todavía me dediqué a sembrar un pedazo de tierra que nos dejó, y algo que yo recuerdo, y que nunca me gustó era que cuando llegaba la lluvia, aunque estuviera uno protegido allá en el campo en los barbechos, de todas formas [...al último [...], terminaba mojado y todo enlodado y yo desde ese momento dije, ésta no va a ser mi vida, yo no voy hacer esto, ¿sí?, yo no lo voy hacer, yo no quiero esto para mí. (Refugio Esparza, Comunicado personal, 09 de septiembre de 2020)

El relato que se acaba de presentar, se puede observar desde el reconocimiento de una posible vocación, concepción que procede del “vocablo latino “voco” (llamar); un concepto con la llamada interior que recibe una persona” (Sánchez, 2003, p. 207). Es verdad que en este momento, la docencia no forma todavía parte de los sueños de este adolescente, sin embargo, desde su ejercicio de reflexión, comprende que el desarrollo de su vida no es en el campo en donde tiene que soportar el lodo en su ropa, y a partir de ese momento, sin saberlo de manera consciente, empieza la búsqueda de lo que sí será para él.

Formación educativa, un proceso obligado para alcanzar la formación profesional

Un recuerdo que constantemente viene a su memoria y que, además lo comparte con mucho orgullo al tiempo que con sorpresa, es cuando ingresó por primera vez a su Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”, localizada en la comunidad de “El hormiguero” en el municipio de Chalchihuites, Zacatecas. Relata con satisfacción cómo para entonces, él ya había adquirido los aprendizajes de la lectura y la escritura, y al momento que lo narra, muestra una alegría espontánea cuando afirma: “pues no sé si se nazca con ello, o la misma vida lo vaya a uno encauzando, pero yo recuerdo que cuando ingreso a primaria de cinco años, yo ya sabía leer y escribir, ¿cómo aprendí? no sé, pero yo ya sabía hacerlo” (Refugio Esparza, Comunicado personal, 09 de septiembre de 2020). Al escucharlo, es inevitable contagiarse de su buen ánimo al revivir ese recuerdo con ese entusiasmo y con una sonrisa al mencionarlo.

El hecho de que una persona experimente en sí misma un sentimiento de capacidad, de logro, es fundamental para fomentar una autoestima que posibilite la consolidación de una personalidad segura, que busque constantemente soluciones para resolver problemáticas específicas. Es probable que el hecho de que aprendiera en sus primeros años de vida a leer y escribir, a tan temprana edad, se convirtiera en una base significativa que se evidenciaría en sus siguientes años de formación académica.

En su memoria, está el recuerdo de verse a sí mismo como un alumno quien a lo largo de su educación primaria se condujo generalmente de forma tranquila. Se describe a sí mismo como un niño que siempre fue responsable con sus deberes escolares, lo que ocasionó que continuamente obtuviera buenas notas. También se percibe como una persona que en su niñez fue usualmente sociable, frecuentemente construía buenas relaciones con sus compañeros y compañeras de la escuela, con quienes también desarrolló amistades, y que ese mismo ánimo se reflejaba en la relación que fomentó con sus profesoras y profesores. En las descripciones de esas épocas, prevalece una constante, el deseo frecuente de aprender, porque le parecía atractivo, por ello disfrutaba ingresar al mundo del conocimiento.

En 1974, cuando tenía 13 años de edad, viviendo en casa con su madre y con sus hermanos menores, decidió tomar una decisión muy importante, misma que sería una de las trascendentales en su vida, decidió ir a Chalchihuites, que se encuentra a 11 km de su comunidad “El Hormiguero”, con la intención y con la motivación de solicitar la oportunidad de ser admitido como estudiante en una institución educativa privada, en la escuela Secundaria “Ignacio Valdespino”.

Recuerda que ahí también había una Telesecundaria, sin embargo, él prefirió buscar la oportunidad de estudiar en esa escuela, porque consideró que las opciones que se brindaban en el Colegio, eran lo que él necesitaba en ese momento. Esa Secundaria era una extensión del Colegio José Anastasio Díaz López (JADILOP), cuya sede estaba en la ciudad de Zacatecas, y era dirigida por una congregación religiosa, donde las hermanas eran las maestras de ese centro escolar.

Relata con nostalgia, y a la vez con satisfacción que, afortunadamente, cuando le expuso a quien entonces era la Madre Superiora Socorro Ramos, y quien dirigía la escuela Secundaria, la situación económica por la que en ese momento atravesaba su familia, y la imposibilidad de que su mamá pudiera costearle sus estudios, notó que la religiosa, al ver cómo a pesar de ser un adolescente, mostraba con seguridad su gran deseo de continuar con sus estudios, aceptó que él ingresara al colegio, hecho que lo desbordó de alegría por la oportunidad que había conseguido.

Narra que, en esta etapa la economía familiar no había mejorado, por lo que a la edad de 16 años decidió que al concluir sus estudios de secundaria emigraría a los EE. UU. y en efecto así lo hizo, a esa edad se fue y se quedó allá durante tres años. Luego de ese tiempo, a poco de haber regresado a su comunidad, se encontró con una de sus maestras de secundaria, la que le había impartido la materia de mecanografía y taquigrafía, y al saludarle, ella le comentó que se había abierto una preparatoria en Chalchihuites, así que lo invitó para que se inscribiera. Desde luego que su maestra sabía de las capacidades del joven Refugio, por ello lo motivó a que se inscribiera, diciéndole que confiaba en su capacidad para concluir de forma satisfactoria sus estudios en Educación Media Superior, en ese momento, ese nivel educativo tenía una duración de dos años.

Definitivamente, el inteligente joven Refugio había obtenido experiencia mientras había vivido en los EE. UU., y lo vivido allá, lo había conducido a reflexionar sobre la importancia de la oportunidad escolar que se le estaba brindando. Así que, decidió aceptar:

Había tenido la experiencia en la vida que sí se me daban las cosas, qué bien, si me las ofrecían, qué bien. Quizás, siempre tuve el apoyo de gente que confió en mí, y por eso, yo nunca deseché esas oportunidades, dije, sí le entro a la prepa, sí, porque dentro de mi filosofía, dije, pues no tengo nada [...] ¿qué voy a perder si lo hago?, y como siempre me gustó o tenía esa inquietud de aprender o de verlo como un reto, de ver hasta dónde podía [...] avanzar, si la demás gente lo hacía, ¿por qué yo no?, hice la prepa con la modalidad de dos años. (Refugio Esparza, Comunicado personal, 09 de septiembre de 2020)

El trabajo que había desempeñado en el vecino país del norte, le había permitido ahorrar y comprarse una camioneta, la cual se la había traído con él, y fue la que utilizó para trasladarse desde su comunidad a Chalchihuites para asistir a la preparatoria. Describe cómo ese beneficio no solamente fue para él, jóvenes de su comunidad y de otras zonas aledañas, quienes también habían ingresado a la preparatoria, se beneficiaron con las idas y venidas del joven Refugio, relata que él les daba la confianza para que se fueran y se regresaran con él:

En prepa [...] porque ya no éramos un tanto adolescentes, ya éramos más jóvenes. Tuve una relación más bonita con los compañeros, me llevaba muy bien con ellos, por ejemplo, de allá de mi comunidad, y de las comunidades que estaban allá [...] en ese tiempo, yo traía camioneta de Estados Unidos, y siempre les daba ride. Éramos como 15, y a todos le daba ride a la escuela. Los llevaba y los traía, había quien me daba para la gasolina, y había quien no tenía, y le decía: ¡no te preocupes no hay problema, lo importante es que

quieras estudiar y lo hagas! A todos los llevaba. (Refugio Esparza, Comunicado personal, 09 de septiembre de 2020)

Por una parte, la educación que había recibido en casa, y por la otra, sus experiencias como migrante, le proveyeron de sensibilidad ante las necesidades de quienes, como él, se interesaban por cursar la preparatoria. Se debe señalar que esta actitud de apoyo las personas, la aplicaría años después con su estudiantado, convirtiéndose en una característica propia de su personalidad generosa.

Al egresar de la preparatoria, las oportunidades educativas continuaron presentándose a través de personas que él conocía. Un día, platicando con el Presbítero Estrella, de quien únicamente recuerda el apellido, lo invitó a que realizara una nivelación pedagógica, con la cual, obtendría un nivel técnico que le serviría posteriormente para obtener su grado de Licenciado en Media Superior en el área de Matemáticas, en la Normal Superior del Estado de Durango. La nivelación se llevaría a cabo solo en periodos de verano, además, él tendría el respaldo del presbítero para ingresar a esa Normal Superior.

El joven Refugio no lo dudó y aceptó la oportunidad ya que coincidía con lo que en esos momentos hacía, se iba a trabajar a EE. UU. y regresaba por temporadas a su comunidad. Así fue como organizó un plan donde trabajaría diez meses en ese país, y regresaría dos, para ingresar a la nivelación pedagógica en la Normal Superior con el objetivo de continuar sus estudios. Hay que agregar que, para él, esta preparación fue un reto más con el que se enfrentaba para continuar con su trayectoria escolar.

Al culminar su proceso de nivelación, le ofrecieron realizar la licenciatura en matemáticas, igual, en el mismo formato de verano, a lo que nuevamente respondió con un ¡Sí lo hago! Esa preparación duró seis años, lo que implicó un ir y venir al vecino país del norte, el cual, le brindaba la oportunidad de trabajar, lo que ocasionaba que el dinero no fuera una limitante para que él continuara realizando sus estudios superiores, y aceptara con gusto esas oportunidades se le presentaban.

Para él, tanto el estudio como la elección de una carrera tienen estrecha relación con las habilidades que gradualmente se van desarrollando, inclusive si las personas no se han dado cuenta en qué medida las

han acrecentado:

Yo pienso que cada uno de nosotros, como seres humanos, debemos tener muy claro, qué es lo que se nos facilita más en la vida. Hay algo que se nos debe facilitar, y yo, desde un principio siempre vi que era bueno en los números, que no se me complicaba tanto, no era algo con lo que estuviera batallando, ¡no!, se me daba en automático. Y ya, cuando ingresé a la Normal Superior tomé la licenciatura de matemáticas para estar a la par de un maestro de Normal Básica, y para aprender un poquito más sobre las estrategias académicas. Entonces, empecé a llevar los cursos de la licenciatura de matemáticas. (Refugio Esparza, Comunicado personal, 09 de septiembre de 2020)

Sobra decir que egresó de forma satisfactoria de la Normal Superior en el Estado de Durango con un largo proceso de preparación, de viajes, y de experiencias en los dos países, trabajando en uno, y en el otro, preparándose de manera académica. Así, se fue formando como docente en el área de matemáticas, y con orgullo agrega que perteneció a la primera generación que se graduó en la licenciatura.

Se puede decir que la obtención de ese grado, fue el culmen de un largo camino por el cual el joven Refugio, cuyo origen humilde solo había tenido como opción viable la emigración hacia los EE. UU., y convertirse en un trabajador más que, al igual que un número importante de conciudadanas y conciudadanos mexicanos originarios de nuestras áreas rurales más vulnerables, abandonan la escuela y se insertan en espacios laborales en ese país, con la finalidad de resolver su desafortunada situación económica en México, y ayudar a su familia con el envío de remesas para apoyarles económicamente.

Sin embargo, la historia de Refugio se escribió diferente, porque a pesar de encontrar en el país del norte la oportunidad de resolver su situación familiar financiera, tuvo la inteligencia de aprovechar ese recurso económico en bien de su familia y de sí mismo, para continuar con su crecimiento académico a pesar de que no estuviera en sus planes dedicarse a la docencia, sino, en un primer momento, lo hizo para

crecer y para demostrarse a sí mismo que era capaz de lograr cualquier reto que la vida le presentara, o dicho de otra manera, aceptar todas las oportunidades que la vida le brindó en sus años de juventud.

Los logros obtenidos fueron producto de lucha, de perseverancia, de constancia, ante una meta que no estaba seguro de que tuviera oportunidad de ejercer, porque las condiciones laborales se inclinaban hacia su crecimiento económico en el país del norte, donde ya sabía dónde trabajar, debido a que las percepciones salariales eran evidentemente más benéficas que en México.

Breve viaje a través del ejercicio docente que le forjó la vocación como profesor

Los caminos en la vida de las personas tienen un abanico de posibilidades traducidas en rumbos, en las cuales están integradas las personales y las profesionales, sin embargo, parecería como si todo estuviese escrito para que Refugio encontrara un destino en el ámbito de la educación. Cuando concluyó sus créditos en la Escuela Normal Superior ya tenía una relación de pareja, con la cual se unió en matrimonio, y ante ambos, se abrieron dos caminos, uno, que por cierto era el que él proponía de primera instancia, emigrar juntos hacia el país vecino, pero, su propuesta encontró una negación rotunda por parte de su esposa Josefina, quien también se había formado como maestra.

Ante tal disyuntiva, se quedó a formar su propia familia. Afirma que se casó para estar con su pareja y no para estar separado de ella, así que, era necesario encontrar un trabajo, cosa que nuevamente de forma circunstancial sucedió. El Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas se encontraba en crecimiento, y la institución absorbía en 1989 a la preparatoria del municipio de Chalchihuites, aquella que años atrás, el maestro había conocido como estudiante. Esa preparatoria formó parte de los 40 planteles que en la actualidad existen en dicho subsistema en el estado de Zacatecas.

En 1990, el Profesor Juan Antonio Espinoza quien entonces era el director de plantel, invitó al maestro Refugio a formar parte del grupo de docentes en las asignaturas de Inglés y Física. El maestro Refugio debido a los años que trabajó en los EE. UU., aprendió el idioma inglés,

lo que fue suficiente para que accediera a dicha materia, y por otro lado, la Física supondría afinidad a la matemática, por lo que, de igual forma, se le dio el perfil para impartirla.

En su nueva etapa como docente, relata que experimentó un choque emocional a nivel económico, notó que, con el salario de un día de trabajo en EE. UU., en México lo lograba conseguir en una quincena, por lo tanto, al principio le fue difícil comprender esa diferencia salarial, entendiendo que le afectaba anímicamente. Posteriormente, el reconocimiento y el abrazo a su vocación progresivamente se fue nutriendo por la convivencia y el trabajo cotidiano con su alumnado, quien poco a poco, le daría más satisfacciones en el área profesional, consiguiendo que olvidara el comparativo de la percepción económica, y comenzara a reconocer el valor de su vocación:

La diferencia con otras profesiones es que aquí trabajamos con personas, por lo que se espera para la consecución de los fines o producción (trabajo productivo) una mayor coordinación entre todos los responsables de conseguir el fin, o producto final, que es la buena educación o formación del alumnado dentro del sistema productivo. (Larrosa, 2010)

Como maestro, Refugio continuamente buscó la manera de desarrollar sus clases desde un compromiso disciplinado y profesional con su alumnado “la elección de la docencia como una carrera profesional de vida no es fácil; es todo un desafío frente a los problemas de la formación de profesores y a la problemática social que se manifiesta en el diario acontecer” (Piña, Soto, & Ramírez, 2017. p. 1).

En el 2006 fue invitado a formar parte del equipo docente del área de matemáticas en el plantel “Víctor Rosales”, ubicado en el municipio de Guadalupe, y debido al crecimiento en su población estudiantil fue necesario abrir el turno vespertino, al cual, se adhirió al Maestro Refugio donde actualmente se encuentra en activo.

Si bien es cierto que no todas las personas son orientadas a tiempo para que descubran su vocación, es verdad que esta tarde o temprano llega hasta cada persona, cuando hay un interés por reconocerla, y en el caso del Maestro Refugio, la fue descubriendo, pero también cons-

truyendo progresivamente, entendiéndola como una llamada en donde hay un “sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual [...] desinteresado por los bienes materiales” (Larrosa, 2010).

Su ejercicio docente, es decir, su vocación la concibe de la siguiente manera:

Yo pienso que la habilidad es tener ese acercamiento con los alumnos [...] esa es una habilidad que hay [...] que manejar [...] decir, a ver [...] esto no está bien, pero, qué te parece si lo juntas con esto otro. No decirle, pues ¿sabes qué? estás mal [...] no estás mal, quizás tu esquema mental no está conformado para esto, pero si ya tienes esto, ¿por qué no lo amplias con esto otro para que puedas lograr lo que se pretende? [...] no decirles: de plano, no funcionan. No [...] yo les digo siempre [...] sí puedes, el día que tú te la creas, el día que tú estés convencido de lo que quieras ser, lo vas a lograr, y limitantes todos tenemos, [...] lo que [...] tú me dieras como alumno: no tengo dinero [...] ¿cómo le voy hacer?, tu acércate, muchas de las veces no se necesita dinero para lograr las cosas, tú acércate con las personas y déjate ayudar ¡eso es todo! ¡déjate ayudar! Si alguien te dice, oye, yo te apoyo con esto, yo te apoyo con esto otro, tú acéptalo, porque no lo tenías y si te llegó ¡qué padre!, pero, yo pienso que eso es una de mis habilidades, yo siempre les manejo en la clase [...] tranquilo, nada más dime ¿qué tienes ahorita?, no tengo nada. Entonces, si lo intentas ¿qué vas a perder?, nada, ¿pues qué tenías?, nada, entonces, ¿si lo intentas que pasa? nada, no va a pasar nada, si lo logras ya diste el otro paso, pero ¿si no lo logras? no pasó nada, porque no tenías nada de todas formas. Deben de irse con esa filosofía en la vida [...] lo más importante es en su momento aceptar la ayuda de quien sea [...] no necesitamos de siempre esperar [...] la ayuda llega de la gente de la que usted menos espera, puede brindarle ayuda y usted debe de estar preparado para aceptarla, eso es lo bonito de esto que hacemos a diario

(Refugio Esparza, Comunicado personal, 09 de septiembre de 2020).

La culminación de un proceso de años de preparación tanto a nivel académico como personal y familiar, evidencia la madurez adquirida por el Maestro Refugio manifestada a través de su manera de apoyar a un alumnado para quien la materia de matemáticas es uno de sus retos más importantes a vencer y así evitar la deserción. Y la motivación que continuamente les da, les ayuda para que no declinen ante la adversidad que diariamente se enfrentan todas y todos los que pasan por su aula.

Conclusiones

La formación profesional en la docencia, le fue mostrando al Maestro Refugio un sendero particular, a través del cual fue configurando y al tiempo complementado una personalidad docente desde la que, con el paso de los años ha logrado sumarse de forma positiva a la formación del alumnado que ha pasado por su aula. Con el transcurrir del tiempo, este Maestro ha conseguido obtener un reconocimiento significativo de parte del alumnado, por el apoyo, y la facilidad con la que ha acercado a diversas generaciones al conocimiento de las matemáticas.

Conocer casos como este, en donde las y los docentes obtienen un desempeño sobresaliente es fundamental, porque inspiran a más profesoras y profesores a descubrir en sí mismos y en sí mismas una vocación que es única, porque se desarrolla desde una personalidad particular, y desde un devenir histórico personal y comunitario. Hoy se requiere que quienes se dediquen al ámbito docente lo hagan con la convicción de reconocer personas en su alumnado, seres humanos con necesidades y con capacidades para desarrollar, y en quienes se intente promover una educación integral que provoque beneficios sociales para todas y para todos.

La preparación tanto académica como laboral por la que ha atravesado el maestro Refugio a lo largo de su historia, ha sido la base para la configuración de su personalidad docente, la cual sigue reelaborándose. La forma de razonar las matemáticas con su alumnado, es el resultado de la combinación de lo aprendido tanto fuera como dentro del ámbito

académico, lo cual, se conjunta y hace posible que la enseñanza suceda desde la realidad por la que atraviesa su alumnado, a quien atiende y de quien espera, sea tan afortunado como él y a fuerza de aceptar las oportunidades que la vida brinda, encuentren también su vocación y se sumen al desarrollo de una sociedad en donde cada quien estemos en el lugar desde el cual optimicemos nuestras fortalezas, y reconozcamos nuestras áreas de oportunidad en aras de proveer mejoras significativas a la educación.

Referencia Bibliográficas

- Bazant, M. (2017, 19 diciembre). Retos para escribir una biografía. <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1518/1719>. Recuperado 13 de diciembre de 2021, de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1518/1719>
- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía: entre historia y ficción* (1a edición, Vol. 1). Universidad Iberoamericana.
- Esparza, Refugio (09 de septiembre de 2020). Comunicación personal.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía* (1.a ed., Vol. 1). Siglo XXI editores,
- S.A de C.V. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmIui/bitstream/handle/123456789/218/p_aui%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Güereca, R., Blázquez, L. I., & López, I. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (1.a ed., Vol. 1). Casa Abierta al Tiempo.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente vs profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 13(4).<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Piña, C., Soto, M & Ramírez M (2017). *La construcción de la identidad docente: significados y sentido*. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Sánchez, E. (2003). *La vocación entre los aspirantes a maestro*. Educación XXI, 6(1), 203—222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>

Capítulo 9

La formación de profesores reflexivos a partir de análisis clínicos de casos de enseñanza

*Cruz Erendida Vidaña Dávila
José de Jesús Paredes
Carlos Rodríguez Ramírez*

Introducción

La presente investigación da cuenta de la estrategia de análisis clínico de casos de enseñanza que desarrollaron dos estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, ofertada por el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas (CAM) durante tres s de práctica profesional y que potenció su capacidad reflexiva. El propósito de esta aportación es pensar en torno a su experiencia de análisis de la segunda de prácticas, en la que ambas normalistas tuvieron el primer acercamiento al trabajo docente bajo la modalidad a distancia. Esta experiencia fue coordinada por el curso ‘Práctica docente en el aula’, perteneciente al Trayecto formativo de Práctica profesional, y cuyo propósito es: “Que los estudiantes normalistas realicen s de prácticas docentes en el aula utilizando la Investigación-Acción como parte de su desarrollo profesional, para generar una docencia reflexiva” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 5).

En este curso se orientó a las y los estudiantes en el desarrollo de un proceso de Investigación-Acción, organizado en dos ciclos de reflexión-acción (Latorre, 2005); el primero comenzó al inicio del semestre, que consistió en una fase de estudio y diseño de instrumentos para recuperar información durante la primera de prácticas profesionales, del 19 al 23 de octubre de 2020; en el segundo, los futuros profesores y profesoras analizaron sus resultados e identificaron un problema presente en el aula virtual que impedía el logro de los aprendizajes. A partir de dicha dificultad, diseñaron una planeación en la que propusieron estrategias de mejora que implementaron en la segunda de prácticas profesionales, del 24 al 27 de noviembre siguiente.

Después de desarrollar su segunda de prácticas profesionales, las y los estudiantes comenzaron un proceso de valoración sobre su quehacer docente; para ello, emplearon la estrategia de análisis clínico de casos de enseñanza, propuesta por Perrenoud (2004), a fin de promover la reflexión en torno a su proceder como docentes de Español en educación secundaria bajo la modalidad a distancia y revisar los resultados generados en el aprendizaje de las y los alumnos.

Aproximación teórica

La formación de las y los futuros docentes demanda la adopción de un paradigma que promueva “la reflexión crítica, de corte hermenéutico y transformación social” (Lucio *et al.*, 2018, p. 34), de forma que les permita comprender su realidad y el contexto en el que desempeñarán su labor educativa desde un pensamiento crítico.

La formación docente es un factor clave en la transformación de la educación, pues es la encargada de desarrollar el pensamiento crítico en las y los maestros y promover la transformación social. En este sentido, al ser una de las características más importantes de la docencia crítica, la reflexión sobre la práctica juega un papel trascendental y que, junto con la acción, genera un cambio significativo en las y los futuros docentes y en el entorno educativo (Rodríguez, en Lucio *et al.*, 2018).

El análisis clínico de casos de enseñanza aquí expuesto da cuenta del proceso que favoreció la reflexión de dos alumnas normalistas y que contribuyó a su formación docente. Imbernón, citado por Padilla y Madueño (2019), reconoce que la educación del futuro maestro es un proceso constante que promueve su desarrollo profesional a partir de una práctica reflexiva permanente, misma que lo obliga a cuestionarse cómo mejorar su proceder para convertirse en un buen profesor o profesora.

Una de las tareas centrales de la formación docente inicial es favorecer procesos reflexivos en las y los estudiantes sobre su propia práctica “a la luz del conocimiento pedagógico a fin de que logren explicar sus propias acciones y reorienten su proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Castellanos & Yaya, 2013, p. 2); es decir, las y los futuros docentes deben adquirir las habilidades para comprender su práctica profesional a partir de referentes teóricos que les ayuden a caracterizar sus dificultades de enseñanza y a plantear acciones para mejorarlas.

La reflexión docente juega un papel muy importante en la formación de un maestro crítico; en este sentido, Domingo (2013) explica que la reflexión:

Implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones valores intercambios simbólicos correspondencias afectivas intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. (p. 99)

Esto significa que la reflexión demanda de la comprensión del sujeto sobre su propia experiencia en distintos escenarios, en este caso, el aula de clases, a fin de ayudar al profesor a transformar y mejorar su labor educativa. Al respecto, Dewey citado en Domingo (2013) determina que la principal característica de la reflexión es ser una acción responsable e inteligente, contraria a una actividad rutinaria o intuitiva, además de ser una práctica común de los profesionales interesados en la investigación y de quienes buscan la mejora de su hacer docente en contextos reales.

Perrenoud (2004) distingue tres momentos en los que el maestro reflexiona en torno a la práctica docente:
Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.
Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva. (p. 31)

Cada uno de estos tres momentos de reflexión complementan la tarea del docente para comprender su práctica desde un enfoque holístico e integral. En el caso de las y los estudiantes normalistas, ellos deben diferenciar dichos momentos y pensar cómo reflexionan, qué resultados obtienen y de qué forma le permiten orientar su acción.

En el primer tipo de reflexión mencionado por Perrenoud (2004), el futuro docente debe desarrollar la habilidad para cuestionarse sobre

lo que está haciendo en el momento de la acción, preguntarse sobre cómo impacta en el aprendizaje de sus alumnos y la pertinencia de su proceder; en el segundo, antes y al término de la acción debe valorar lo realizado en el proceso educativo a fin de mejorarlo; el tercer tipo de reflexión exige que el individuo no solo piense y valore en torno a una acción, sino sobre las estructuras de la misma y el sistema en el que se encuentra.

Los momentos de reflexión definidos por Perrenoud (2004) no son aspectos separados: se integran y ayudan al docente a reflexionar sobre su práctica para comprenderla y transformarla. En este sentido, una de las estrategias que favorece la reflexión docente es el análisis clínico de casos de enseñanza, definido por Perrenoud (2004) como una metodología de análisis que promueve la integración de saberes para comprender y resolver problemas situados y contextualizados de la práctica, favorece la construcción de conceptos, permite la teorización sobre la propia práctica, contribuye al desarrollo de habilidades de autoobservación, autodiagnóstico y autoformación, y se entiende como una conversación reflexiva sobre la situación, que parte del reconocimiento de la complejidad.

El análisis clínico de casos de enseñanza permite que el futuro docente trabaje sobre sus propios intereses y dificultades en el proceso educativo; parte del reconocimiento de un problema que, como lo menciona Schön, citado por Perrenoud (2004), debe escoger ciertos elementos del contexto educativo, establecer límites y darle coherencia para comprenderlo y definir las posibles soluciones. Esta estrategia de reflexión docente también es propuesta por el Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, en el que se establece lo siguiente:

El aprendizaje basado en casos de enseñanza expone narrativas o historias que constituyen situaciones problemáticas, en general obtenidas de la vida real, las cuales suponen una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad y que se presentan al estudiante para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución. (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018, p. 1)

Podemos constatar que dicho Plan de estudios reconoce a esta estrategia como un catalizador de la reflexión en las y los futuros maestros, debido a que refleja la complejidad de las situaciones presentadas en contextos reales y promueve el desarrollo de habilidades de observación y análisis, para que el estudiante sea capaz de interpretar lo simbólico, percibir los detalles, comprender por qué y para qué actúa, qué razonamientos realiza antes, durante y después de su proceder al enseñar, además de plantear actividades para mejorar su realidad educativa.

Metodología

Este trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo sustentado en un paradigma de investigación interpretativo. La metodología empleada fue el estudio de casos, definido por Albert (2006) como un “proceso de indagación que implica un examen detallado, comprensivo, sistémico y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 216), es decir, es una revisión pormenorizada del asunto que se desea indagar.

Este estudio de casos, congruente con la clasificación propuesta por Stake, citado en Albert (2006), es de tipo intrínseco, pues analiza un caso por la importancia que tiene, no tanto porque represente a otros o constituya un precedente para la construcción de una teoría.

Las técnicas empleadas fueron: la observación participante durante el proceso de análisis que las estudiantes hicieron de su práctica, entrevistas semiestructuradas para conocer sus opiniones y concepciones sobre la necesidad de valorar siempre el impacto de las acciones del profesor, así como el análisis de las producciones escritas de las futuras docentes en las que mostraban sus reflexiones y convicciones.

Resultados

El análisis clínico de casos de enseñanza que desarrollaron las estudiantes sobre su segunda de prácticas profesionales comenzó con la identificación de una situación problemática; para ello, se partió de la recomendación de Perrenoud (2004) sobre la necesidad de que el futuro maestro reconozca algún momento de su práctica en el que haya experi-

mentado cierta insatisfacción o inseguridad para que pueda reflexionar en torno a ello; por lo tanto, se solicitó a las estudiantes que con base en la información recabada durante la , reconstruyeran lo más fielmente posible algún momento en el que experimentaron estos sentimientos.

La primera estudiante identificó que el momento en que ella experimentó inseguridad e incomodidad fue al dar las indicaciones a las y los alumnos sobre la actividad a desarrollar, debido a que ellas y ellos le comentaron que no comprendían lo que realizarían. Esto se muestra a continuación:

Tabla 1: Escrito elaborado por la primera estudiante sobre el momento incómodo.

Una de las situaciones que ocurrió durante mi segunda de prácticas fue en una de las sesiones del día miércoles 25 de noviembre en donde se trabajarían dos actividades, para la sesión de la siguiente indicación:

A las 10:30 envié el siguiente mensaje:

Les deje la segunda actividad diseñada diciéndoles: Planifiquemos el proyecto.

Actividad 4: Selección de textos literarios para conformar la antología y definición de organización.

La siguiente actividad consiste en seleccionar sus textos para conformar la antología para ello les propongo que de manera individual o en parejas pueden estar integrados por alumnos de ambos grupos C- D no es necesario reunirse físicamente elaboren una guía para la elaboración de su antología y comiencen a seleccionar sus textos.

Con base en las siguientes preguntas comiencen a seleccionar sus textos.

¿Qué género literario les gustaría integrar en su antología?, ¿Qué textos te gustaría incluir? [...]

Las anteriores preguntas serán la guía para elaborar su antología, me enviarán la guía con la cual elaborarán su antología está tendrán para enviarla hoy hasta las 12:30 y la recolección de textos que seleccionaron tendrán hasta las 10:30 del día de mañana para enviarlos, los textos que seleccionen los pueden integrar en algún documento de Word, pueden ser textos impresos tomados de algún libro o podrán estar manuscritos en su libreta, deberán integrar al menos cinco textos.

Si tienen alguna duda aquí estoy para apoyarlos. En la actividad 4 aún no es la entrega como tal del proyecto solo es que comiencen a organizar y seleccionar el tipo de textos que incluirán en su antología.

Posterior de esto los alumnos no comentaron nada en el chat, espere unos momentos porque los alumnos estaban leyendo los mensajes.

Posterior a ello una alumna responde en el grupo:

Alumna: Maestra, no entendí la actividad 4, ¿qué textos? o ¿cómo?

Alumno 2: Lo mismo me pregunto.

Alumno 3: yo también.

Alumno 4: yo tampoco.

Alumno 5: nadie entendió.

Alumna 6: la neta.

Esos fueron los mensajes que enviaron los alumnos al suceder eso comencé a sentirme muy desconcertada y nerviosa asimismo me cuestione el hecho de que si mis indicaciones no habían sido claras para ello volví a leer la indicación para buscar darle una solución e intentar que los alumnos entendieran.

Fuente: Ávalos, 2020.

La segunda estudiante identificó que su dificultad radicaba en su incapacidad para explicar a sus estudiantes un contenido disciplinar con claridad, tal como se muestra a continuación:

Tabla 2: Texto construido por la segunda estudiante sobre la dificultad identifica.

En la segunda sesión virtual llevada a cabo en Google Meet el miércoles 25 de noviembre, conté con la asistencia de 6 alumnos: Jesús, Brayan, Evelin, Sophia, Ana y Yaretzi, este día presenté en la pantalla el ejemplo de una carta formal y la fuimos analizando conjuntamente y opinando sobre los rasgos elementales que componen este tipo de carta; sin embargo, hubo un momento estando en el papel del docente en que me percaté de que no supe cómo darles a entender o explicarles la diferencia entre el lenguaje oral y escrito, al preguntarles a los alumnos qué diferencias encontraban ellos, se quedaron callados durante un minuto y nuevamente traté de darles algún ejemplo para que pudieran entenderme, pero siento que esto no generó aprendizaje porque no pude abordar ampliamente el tema dando diferentes ejemplos sobre la diferencia del lenguaje oral y escrito de una carta. Resultó incómodo porque en ningún momento los alumnos habían mostrado tanto silencio, durante la clase habían estado muy participativos y expresando sus opiniones.

Fuente: Arenas, 2020.

Después de que identificaron el problema que deseaban analizar, realizaron una primera interpretación empírica sobre dicha dificultad, pues como lo menciona Taboada (1998), al hacer una comparación con la metodología de análisis clínico en el área de ciencias de la salud, es necesario que se construya una aproximación inicial desde los referentes que el sujeto posee sobre el caso expuesto. Las estudiantes hicieron su primera interpretación desde sus saberes previos y las experiencias que poseían, tal como se muestra en las siguientes evidencias:

Tabla 3: Interpretación empírica de la primera estudiante sobre el momento incómodo identificado.

Con el análisis anterior se puede mostrar como una de las problemáticas que se dieron durante mi de práctica docente es la falta de entendimiento en las indicaciones por parte de los alumnos en donde se puede dar cuenta de que los alumnos están acostumbrados a que se les diga con exactitud qué es lo que se tiene que realizar en cada una de las actividades. Por tal motivo se da una problemática como docente en donde se puede notar que con tal de hacer que les quede claro las indicaciones a los alumnos les digo con exactitud, con ejemplos y hasta soluciono dándoles respuestas de lo que deberán realizar en cada una de las actividades, generando con esto que los alumnos se vuelvan solo receptores de indicaciones. De igual forma con esto se está contribuyendo a que como docente espero un trabajo tal como yo lo quiero porque se les dice que es lo que deben de agregar exactamente, de igual forma me doy cuenta de que los alumnos están acostumbrados a que se les diga que es exactamente lo que se tiene que hacer, se puede notar como volvían a caer en las mismas confusiones, se les explicaba varias veces a los alumnos y quedaban con las mismas dudas aun cuando les dije qué podían poner en cada cosa.

Fuente: Ávalos, 2020.

Tabla 4: Interpretación realizada por la estudiante dos respecto al momento incómodo reconstruido previamente.

Durante este momento desagradable me percaté de que al querer que los estudiantes por sí solos reflexionaran sobre las diferencias que existen entre el lenguaje oral y el escrito, en este caso de las cartas formales, me perdí un instante esperando que ellos me dieran la respuesta sin antes yo explicárselas y a la hora de hacerlo no supe cómo abordar completamente el tema para que quedara comprendido sin exteriorizar diversos ejemplos. No supe explicar los aspectos que se pueden transmitir cuando se lee en voz baja y cuando se lee en voz alta, comencé a repetir estos puntos (voz baja y voz alta) generando confusión en los alumnos, por lo que yo misma me confundí y me perdí repitiendo únicamente los mismos ejemplos sonando muy redundante, lo que provocó que ellos mostraran un extenso silencio y se observó que ninguno de los presentes logró entenderme. Además, se puede identificar que yo sola les di las respuestas que esperaba que ellos reflexionaran, por ello es que considero que no se generó algún aprendizaje. Al reflexionar sobre esta situación, me puedo dar cuenta de que el problema fue que no supe desde un inicio introducir el tema sobre la diferencia que hay entre el lenguaje oral y escrito, quizá hubiera sido oportuno emplear un ejercicio dinámico en el que tuvieran participación todos los presentes y así cada uno sí hubiera podido reflexionar, además de presenciar y manifestar lo que le transmitió cierto ejercicio, quizá el haber leído en voz alta una carta formal y posteriormente hacerlo en su mente para ahora sí pasar a explorar qué identificó cada uno en ambas lecturas.

Fuente: Arenas, 2020.

Después de que ellas interpretaron el problema desde su experiencia, comenzaron a teorizar sobre la práctica. Perrenoud (2004) afirma que

este tipo de estrategias les permite integrar saberes de distintas disciplinas y construir nuevos conceptos desde casos de enseñanza reales y contextualizados. Al respecto, Taboada (1998) recomienda formular preguntas que se dirijan hacia la comprensión del problema y a la búsqueda bibliográfica, lo que llevó a las estudiantes a construir preguntas que les permitieran profundizar en comprensión de la dificultad identificada y las orientaran en la revisión documental. Las evidencias que muestran esas interrogantes se incluyen en las tablas 5 y 6.

Tabla 5: Preguntas formuladas por la primera estudiante para teorizar su práctica.

1. ¿Que es la reflexión en el proceso de aprendizaje?

La reflexión como elemento esencial en el aprendizaje reflexivo conlleva al estudiante a interpretar y comprender situaciones o casos de las experiencias previas. A pesar de que la reflexión se ha definido de diversas formas, se considera la reflexión como un autoexamen de la situación, donde la conducta, las practicas, la eficacia, los logros hacen que el estudiante se pregunte: —¿Qué estoy haciendo y porque? (Sanabria y Carrillo 2008) estiman que para ser realmente considerado reflexivo, este autoexamen debe ser constructivo, deliberado, y llevado a cabo periódicamente. La reflexión en su evolución histórica, ha tenido su resultado como el cambio que produce en el individuo su aprendizaje. En tal sentido, diversos autores plasman su visión al respecto. En este escenario refiere Biggs, (2006), “La reflexión es un paso fundamental en el proceso de aprendizaje porque el cambio solo permanece cuando entendemos porque sucedió algo” (p. 25).

Maldonado, L, (2016). Aprendizaje reflexivo. Una aproximación teórica. ARJÉ. *Revista de Postgrado FaCE-UC*. Vol. 11 N° 20. Ene– Jun 2017/ pp.146-158 (<http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art14.pdf> consultada el 15/ dic/ 2020).

La habilidad para reflexionar puede ser desarrollada mediante una práctica guiada y su aplicación en el proceso de aprendizaje, constituye el centro sobre el paradigma reflexivo constructivista. Matos, R, (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. *Revista de investigación N°59*. (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2117322.pdf>, consultada el 15 de diciembre de 2020).

2. ¿Que implica el que los alumnos reflexionen en su aprendizaje?

Es importante enseñar a aprender, capacitarlos a aprender de una manera estratégica, propiciar actividades potencialmente consientes que permitan darse cuenta de lo que se aprende y como lo aprende. Esto implica capacitarlos a reflexionar su aprendizaje, su autorregulación y utilización de estrategias adecuadas, factibles de ser transferidas a nuevas situaciones. A través de la racionalidad reflexiva, en la que el conocimiento lo proporciona la acción, este puede ser extraído de la reflexión en la acción y sobre la acción. Al aprender a reflexionar de manera sistemática, por preguntas y pautas que guíen el proceso. Matos, R, (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. *Revista de investigación N°59*. (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2117322.pdf>, consultada el 15 de diciembre de 2020).

Tabla 6: Interrogantes construidas por la segunda estudiante para explorar y comprender su problema desde la teoría educativa.

Preguntas que orientan la comprensión de mi problema:

1. ¿Cómo debo explicar a mis alumnos el tema?
2. ¿Cómo puedo evitar crear confusiones en los estudiantes cuando abordo un tema?
3. ¿De qué manera puedo lograr que mis alumnos reflexionen el tema de manera autónoma?

Citas de materiales bibliográficos que ayudan a dar respuesta a las preguntas planteadas.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas con anterioridad se localizan a continuación las siguientes citas.

Cuando vayamos a abordar un tema con nuestros alumnos, conviene que con cierta anterioridad les digamos la fecha en que lo vamos a hacer para que vayan preparándolo bien mediante el texto o, aún mejor, mediante su propia experiencia respecto a él. Antes de la explicación, dejaremos un tiempo de preparación del tema para que los alumnos reflexionen y apunten en un papel las “palabras clave” que ellos consideren que es importante tratar. La manera más lúdica puede ser pedir a los alumnos que traigan al aula elementos relacionados con el tema, con lo que intentamos desarrollar su propia creatividad (Ramírez, 1993, s.n.p).

Vimos que prácticamente todos los profesores han elaborado sus apuntes, sean guiones o narraciones, estructuras temáticas o relatos. Si en esto son mayoría, la coincidencia es total a la hora de hablar de la preparación de las clases. La clave está ya dicha: preparar, preparar, preparar. Y para ello sigue en funcionamiento la doble lógica utilizada en la elaboración del programa, la de la materia y la del alumno. Para mí es muy importante el tener el esquema claro, el prepararte las cosas en función de cómo las puede entender el alumno, no el esquema claro solo para mí. Este es previo. El esquema claro para los alumnos. Aunque cada profesor tiene su sistema, su personal motivación, todos necesitan recogerse, aislarse antes de la clase, en busca del discurso claro, para ponerse en situación, asegurar la jugada, evitar lapsus poco admisibles (Gros, 1999, p. 16).

Fuente: Arenas, 2020.

Luego de plantear las interrogantes y de realizar la búsqueda bibliográfica, se orientó a las estudiantes en la construcción de un texto analítico en el que reflejaran la comprensión del problema y definieran posibles soluciones que implementarían en la tercera de prácticas profesionales, tal como se muestra a continuación:

Tabla 7: Texto analítico-reflexivo de la dificultad identificada por la primera estudiante.

Para llevar a cabo el proceso se trabajó mediante un análisis clínico, el cual se encuentra constituido de ciertos pasos, como primer elemento se muestra el diagnóstico de la situación problema que surgió en la práctica, en el segundo elemento hablo sobre la interpretación de cada uno de los hechos que permitieron explicar lo que paso en cada uno de los momentos. El tercer elemento del análisis va en función de la comprensión de lo que sucedió desde fuentes que me permitieron entender los hechos. De igual manera se presentan las posibles soluciones que pretendo darle a dicha problemática.

En mi segunda de práctica docente me correspondió trabajar con el contenido de “Elaborar y prologar antologías”, en donde me percate que una de las principales problemáticas fue al momento de dar indicaciones en donde existió la falta de entendimiento por parte de los alumnos en donde se puede dar cuenta de que están acostumbrados a que se les diga con exactitud qué es lo que se tiene que realizar en cada una de las actividades. Por tal motivo se da una problemática como docente en donde se puede notar que con tal de hacer que les quede claro las indicaciones a los alumnos les digo con exactitud, con ejemplos y hasta soluciono dándoles respuestas de lo que deberán realizar en cada una de las actividades, generando con esto que los alumnos se vuelvan solo receptores de indicaciones. De igual forma con esto se está contribuyendo a que como docente espero un trabajo tal como yo lo quiero porque se les dice que es lo que deben de agregar exactamente, de igual forma me doy cuenta de que los alumnos están acostumbrados a que se les diga que es exactamente lo que se tiene que hacer, se puede notar cómo volvían a caer en las mismas confuciones, se les explicaba varias veces a los alumnos y quedaban con las mismas dudas aun cuando les dije que podían poner en cada cosa.

Mediante el grupo de WhatsApp les deje el siguiente mensaje:

Maestra: Actividad 4: Selección de textos literarios para conformar la antología y definición de organización. La siguiente actividad consiste en seleccionar sus textos para conformar la antología para ello les propongo que de manera individual o en parejas pueden estar integrados por alumnos de ambos grupos C- D no es necesario reunirse físicamente elaboren una guía para la elaboración de su antología y comiencen a seleccionar sus textos.

En el momento anterior se muestra les estoy dejando las indicaciones para la actividad de la sesión en donde, primero se les deja el nombre de la actividad el cual es selección de textos literarios para conformar la antología y definición de organización. Les digo que la actividad consiste en seleccionar los textos para conformar su antología, también les propongo que lo pueden hacer de manera individual o en parejas, como se está trabajando.

Se puede notar que doy indicaciones en donde yo espero con exactitud lo que deben de realizar los alumnos. Contribuyendo con esto a dar específicamente lo que yo espero que ellos siendo así solo transmisora de conocimientos. La revalorización del papel del docente, no solo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno. Barriga p. 28

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. (Barriga, 2005, p.28) Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Es por ello que, durante mi siguiente de práctica debo de propiciar a que mis alumnos sean reflexivos lo que implica que analicen lo que tendrán que realizar.

Fuente: Ávalos, 2020.

Tabla 8: Escrito reflexivo construido por la segunda estudiante en torno al problema.

En las s de prácticas llevadas a cabo con el grupo de 1: D en la Escuela Secundaria General Prof. Armando Cruz Palomino del municipio de Jerez de García Salinas Zacatecas, se generó una situación que ocurrió durante la segunda de prácticas fue que al estar brindando una clase por medio de Google Meet, existió un momento en el que yo misma llegué a encontrarme confundida por no saber de qué manera explicar a los alumnos el tema de la diferencia que existe entre el lenguaje oral y escrito refiriéndolo a una carta formal, tema que trabajé con ellos y por consiguiente no logré generar un aprendizaje profundo ni permití que reflexionaran de manera autónoma por el hecho de que les manifieste las respuestas yo misma de aquello que buscaba que ellos expresaran, me pude percatar de ello al sentir un instante incómodo de silencio por parte de los estudiantes porque no comprendieron en un inicio lo que trataba de decir y posteriormente porque les proporcione las respuestas.

La problemática se piensa tratar en la tercera , buscando que los alumnos puedan reflexionar por sí solos el tema evitando dar todo el contenido, en este caso con el aprendizaje esperado: Recopila y comparte refranes, dichos y pregones populares, para que ellos expresen a su manera de qué modo lo comprenden y lo hagan suyo generando ahora si un aprendizaje con sus propias creaciones de conocimiento, debido a que mi mayor dificultad como maestra fue el haber dado las respuestas a los alumnos, al estar explicando el lenguaje oral y escrito en las cartas formales comencé explicándoles aspectos repetitivos que generaron la confusión en ellos y al preguntarles qué diferencias encontraban ellos, no obtuve ninguna respuesta porque ya las había mencionado yo, para no caer en lo mismo se ha buscado en algunas fuentes información relevante sobre este conflicto que ayudará en el transcurso de la próxima a que los estudiantes puedan reflexionen y de esta manera evitar la existencia de otro momento similar a este, previamente para ello “antes de la explicación, dejaremos un tiempo de preparación del tema para que los alumnos reflexionen y apunten en un papel las palabras clave que ellos consideren que es importante tratar. La manera más lúdica puede ser pedir a los alumnos que traigan al aula elementos relacionados con el tema, con lo que intentamos desarrollar su propia creatividad” (Ramírez, 1993, s.n.p).

Así los alumnos tendrán la oportunidad de expresar sus propias conclusiones y reflexiones sin antes haberlo expuesto yo estando en el papel de maestra, esto se hará al momento de solicitarles realizar un primer ejercicio que trata sobre cómo entienden ellos el mensaje de los refranes y en qué situación creen que puede aplicarse, de este modo ellos anotaran sus ideas y se verá reflejado cómo entiende cada uno los conceptos.

Fuente: Arenas, 2020.

Discusión

Un aspecto importante que se observó en el proceso de análisis clínico de casos de enseñanza es que las estudiantes consideraron como problemas, asuntos relacionados con el ideal de un buen maestro visto desde modelos tradicionalistas o conductistas (Estrada, 2011), toda vez que

se centraron en asuntos como la dificultad para explicar correctamente conceptos y la obsesión por emitir indicaciones claras y concretas para las y los alumnos.

Otro aspecto que se percibe en el proceso de análisis es que desde la primera interpretación y descripción que las normalistas hicieron del problema, vislumbran posibles soluciones que gradualmente fueron respondiendo a los requerimientos del enfoque de enseñanza de la asignatura del español. Esto se observa en el caso de la segunda estudiante, quien propone como una alternativa, partir de ejercicios más dinámicos que promuevan la reflexión de las y los alumnos desde de la revisión de textos, es decir, desde un contacto real con la lengua escrita.

Al formular las preguntas, se observa que las orientan hacia direcciones distintas: la primera de ellas se centra en la posible hipótesis para resolver el problema, por esta razón versan sobre cómo generar la reflexión en las y los alumnos, pues considera que esta podría ser una alternativa de mejora; en tanto que la segunda estudiante hace cuestionamientos para seguir comprendiendo su problema desde la teoría, al preguntarse cómo evitar confusiones en las y los alumnos.

La búsqueda bibliográfica muestra que aún no han consolidado habilidades para distinguir la confiabilidad de las fuentes y su concordancia con el enfoque de la asignatura, pues son genéricas y un tanto triviales, como se muestra en el caso de la segunda estudiante, quien define como una fuente el manual para profesores de educación secundaria y primaria, que contiene información general.

El texto de análisis final refleja el desarrollo de varias habilidades docentes de las estudiantes, como su capacidad para identificar un problema de la práctica real, explicarlo, analizarlo, teorizar desde distintos referentes y formular propuestas de solución informadas y comprometidas con el cambio y la mejora. Además, se observa que evolucionaron en su pensamiento educativo respecto a su idea de un buen maestro, pues si bien en un primer momento se identificaron problemas de paradigmas tradicionalistas, al final del proceso se observa que tomaron en cuenta principios del modelo constructivista (Estrada, 2011) al plantear soluciones centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, antes que en el rol del profesor.

Conclusiones

El análisis clínico de casos de enseñanza favorece la reflexión de las y los futuros profesores en torno a su propia práctica, lo que promueve tanto el desarrollo de habilidades docentes como la transformación de su quehacer como enseñante, el cual no se reduce solo a mejorar acciones concretas en el aula, sino que les permite reformular sus concepciones en torno a las implicaciones de ser un buen docente, pues el cuestionarse sobre la pertinencia de sus formas de comprender la educación en un campo específico del conocimiento los conduce a una búsqueda bibliográfica que les permite replantear sus esquemas de pensamiento y de acción, y les ayuda a detectar posibles derroteros para solucionar sus problemas de la práctica educativa.

Uno de los retos pendientes para futuras investigaciones es replantear el rol del facilitador o guía de estos procesos de análisis, pues aquí se observa que el asesor orientó de forma sistemática, rígida y homogénea el proceso de reflexión de las estudiantes normalistas, proponiendo acciones específicas, que aunque partieron de una revisión bibliográfica conjunta, deja ver que las y los futuros docentes fueron cumpliendo con las acciones como si se tratara de requisitos impuestos, aunque en el caso de la primera estudiante reconoce la importancia de este proceso, no deja de ser un planteamiento que surge del asesor y no de un interés genuino del normalista.

Referencias bibliográficas

- Albert, G. M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas* (Mc Graw Hill).
- Castellanos, Sonia; Yaya, R. (2013). *La Reflexión Docente Y La Construcción De Conocimiento: Una Experiencia Desde La Práctica*. 18 De Junio De 2013, 18. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/>, Fecha de consulta: 07 de mayo del 2020.
- Domingo, R. A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes de la deflación ocasional a la reflexión metodológica* (Pública).
- Estrada, M. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Pampe-

- dia, No. 7, 57–64.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa* [Action Research, Knowing and Changing Educational Practice]. In Grao.
- Lucio, G. R., Cortez, M. A., Trejo, C. J., Avendaño, P. V., Pano, F. C., & Lozano, F. D. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (CLACSO).
- Padilla, C., & Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista In-nova Educación*, 1, 4, 424–440.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Colofón).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Cevie-Degespe. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/69>, Fecha de consulta: 08 de mayo del 2020.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Programa del curso Práctica docente en el aula. Tercer semestre (Dirección).
- Taboada, P. (1998). Ética clínica: principios básicos y modelo de análisis. *Boletín de La Escuela de Medicina*, 27, 1, 2.11.

Capítulo 10

La tutoría como acompañamiento a personal docente de nuevo ingreso en México

Francisco Josimat Viedma Esparza

Introducción

El ejercicio de la profesión docente brinda un abanico muy amplio de experiencias relacionadas con el crecimiento, promoción y reconocimiento, tanto en el ámbito profesional como en el académico y social, también es cierto que no es un camino fácil, ya que conlleva diversas responsabilidades complejas y situaciones adyacentes que condicionan el desempeño de una práctica profesional íntegra. “Concebir la formación del profesorado como un *'proceso continuo, sistemático y organizado'* significa entender que dicha formación abarca toda la carrera docente” (García, 1999, pág. 103).

Los primeros acercamientos con esta profesión suelen acompañarse de diversas situaciones de carácter personal, existencial, familiar y laboral, que ponen en juego la dificultad para adaptar y desarrollar nuevas herramientas que posiblemente no se consideraron en las escuelas normales de formación docente, universidades o institutos tecnológicos de los que egresa quien desempeñará la función docente o técnico docente.

Problemas a los que se enfrentan noveles profesionales de la educación

Según Veenman (1984), quien sistematizó, en varias investigaciones, los problemas más comunes que se presentan en docentes jóvenes, apunta que los más recurrentes hacen referencia a: la disciplina en el salón, motivación del alumnado, manejo de diferencias individuales, evaluación, relación con responsables de familia, organización del trabajo en clase, falta de materiales, manejo de problemas individuales, fuerte carga de trabajo, relación con colegas, planeación de lecturas, uso efectivo de métodos de enseñanza, conocimiento de políticas escolares, identificación de los niveles de aprendizaje estudiantil, conocimiento de la materia, trabajo administrativo, relaciones con el personal directivo, equipamiento inadecuado de la escuela, manejo de estudiantes con necesidades especiales, manejo de diferencias culturales y contextos socioeconómicos, manejo adecuado de libros de texto y guías curriculares, falta de tiempo libre, falta de guía y apoyo así como grupos muy grandes.

Un testimonio al respecto enuncia lo siguiente:

Son cosas que a final de cuentas cuando uno va allá, allá se queda Piaget y muchos teóricos que hay porque la realidad es otra... Fue un choque, la verdad un choque cultural porque por ejemplo la Normal Superior en este caso jamás vimos una asignatura de lengua y cultura indígena o de cultura general, nada más practicamos en zonas urbanas, ajá acá de Chiapas y pues todo lo veíamos en contextos urbanos y trabajábamos con alumnos urbanos, entonces puum, llegar a trabajar con alumnos tzotziles indígenas en condiciones muy arraigadas fue muy difícil. (UPN Ajusco, 2021)

Se han documentado crónicas de docentes noveles que narran situaciones que van desde las malas elecciones de centros de trabajo por falta de información o porque no hay otra alternativa, hambre, depresión, soledad, pagos tardíos del salario, cambio obligatorio de residencia, hasta el rechazo de la comunidad donde se encuentra el centro de trabajo, frustración ante los grupos escolares y colectivos docentes y directivos difíciles, sin dejar de lado el desconocimiento de la normativa relacionada con derechos laborales... entre otras.

De acuerdo con Gold (1992), citado por García (1999), los tipos de necesidades de las y los docentes principiantes se pueden clasificar en emocionales, que se refieren a autoestima, seguridad, aceptación, confianza en sí mismo y resistencia; sociopsicológicas, tales como la amistad, las relaciones, el compañerismo y las interacciones; y, personales-intelectuales, que tienen que ver con la estimulación intelectual, nuevo conocimiento/ideas, desafíos, experiencias estéticas y técnicas de innovación.

En lo que respecta a lo emocional, se puede manifestar inseguridad y ansiedad ante el exceso o falta de información por la situación que se experimentará en la escuela, con las y los estudiantes, las nuevas responsabilidades administrativas, entre otras. Si a esto se le suma que, ante los retos en solitario, deben arreglárselas de manera independiente y por sí mismos en un entorno cerrado al interior del aula, la situación se agudiza y se vuelve más compleja.

Sobre las necesidades sociopsicológicas, se puede expresar que los primeros conflictos se deben a la movilidad espacial a lugares lejanos al hogar y cuando el trabajo que se oferta está distanciado entre dos o más escuelas; a esto se le puede sumar la relación con otros agentes escolares como padres y madres de familia, maestros y maestras, personal directivo y estudiantes. En referencia a las necesidades personales-intelectuales, otra de las constantes es que, al llegar a una nueva escuela, las y los docentes suelen recibir los peores grupos, carecen de apoyo y cooperación de otros colegas, experimentan estrés por la transición y poco apoyo de la escuela de la cual egresaron. Estas acciones a menudo generan cuestionamientos sobre su identidad profesional.

La tutoría en otros países

En otros países como es el caso de Suiza, la inducción para el personal docente incluye apoyo en grupos de práctica para solucionar diversos problemas de una manera efectiva; de igual manera, se organiza una “determinación de la ubicación”, en la que se realiza una autoevaluación del primer año de enseñanza para valorar el desarrollo tanto de la persona como del personal docente. El asesoramiento y cursos, en algunos casos obligatorios, están disponibles para todo el personal docente; participan varias profesoras y profesores consolidados y pueden involucrar un proceso individual para cumplir con determinadas necesidades de la parte educativa (Wong, Britton, & Tom, (2005).

Continuando con la referencia a Wong, Britton, & Tom, (2005), otro ejemplo de este tipo de acompañamiento, en Nueva Zelanda, se refiere a un programa de asesoramiento y orientación al inicio de la vida laboral del personal docente. Estos se liberan de un porcentaje de su tiempo para participar y se apoyan de las coordinaciones, jefaturas de departamento, colegas docentes y demás integrantes de la escuela, quienes a través de la observación se comprometen a apoyar al principiante. En el caso del país de Japón, a docentes noveles se les asignan cargas reducidas y una persona orientadora o guía; en su primer año son revisados por las administraciones de las prefecturas, directivos, asistentes y otros docentes a través de “demostraciones de estudio”, esto hace referencia

a unas lecciones públicas que son observadas y luego son objeto de críticas por parte de otros colegas de la misma institución. Este método tradicional japonés sirve para mejorar la enseñanza.

La figura del personal que se desempeña como tutor

En comparativa con estos procesos de acompañamiento en otros países y abonando a una serie de acciones alternativas para atender las necesidades de tales docentes noveles, es importante exaltar la importancia y la necesidad de una figura consolidada y con experiencia que acompañe al profesorado novato en este proceso tan complejo. Esta figura recae en el personal encargado de desempeñar las tutorías, quienes pueden ser responsables de llevar a cabo una serie de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento que contribuyan a enriquecer la experiencia profesional de docentes principiantes. Además, al compartir sus conocimientos y experiencias, favorece la identidad profesional, la formación pedagógica, el diseño de estrategias para fortalecer las prácticas de enseñanza y es de gran apoyo en el acompañamiento a tutorados y tutoradas.

La experiencia que ha adquirido este docente consolidado, a lo largo del tiempo y de su desempeño profesional, puede servir como un apoyo para que tales nuevos profesionistas atiendan las complejidades que se presentan en el día a día al interior de las escuelas tales como el acompañamiento, diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, reflexión e incorporación de elementos que potencialicen la evaluación, conocimiento de derechos laborales, estrategias para regular la disciplina, cuidado de la salud del docente, apoyo y acompañamiento para el trabajo en equipo y en colectivo docente.

La tutoría en México

No obstante, a pesar de la importancia expresa de esta figura educativa, en México los esfuerzos por implementar procesos de tutoría se limitaron durante muchos años a capacitaciones improvisadas en determinadas zonas escolares y regiones educativas estatales limitadas a cierto

espacio y a la buena voluntad de las autoridades educativas locales. Es hasta 2013 cuando “se garantizó el derecho del personal de nuevo ingreso a contar con el apoyo de profesionales experimentados que los acompañen en este proceso, mediante el surgimiento de la estrategia de tutorías en educación básica (EB) y educación media superior (EMS)” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017, pág. 150).

Este proceso se institucionalizó con carácter obligatorio para personal docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente que ingresaron a trabajar a partir de la promulgación de la Reforma Educativa en México 2012-2013. De acuerdo con el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (2019), “tiene la intención de fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso que se encuentran en proceso de obtener un nombramiento definitivo. Este personal tendrá acompañamiento de un Tutor designado por la Autoridad Educativa Local” (pág. 9).

Desde entonces, la tutoría es obligatoria, tiene una duración de dos años y se puede llevar de manera presencial o en línea con sesiones semanales o en la modalidad de atención en zonas rurales, donde se reúnen grupos de hasta doce tutorados y tutoradas del mismo nivel educativo con sesiones una vez al mes. Con este derecho se pretende fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje reconociendo la importancia de la formación profesional para potencializar el trabajo docente.

La tutoría, entonces, busca proporcionar herramientas a las y los docentes novatos en un espacio que genere intercambio de experiencias de aprendizaje entre pares y tutores, donde se contrastan las experiencias iniciales de incorporación a la participación escolar, la comunicación con los diversos agentes educativos (padres y madres de familia, alumnos y alumnas, maestros y maestras, personal directivo y personal de apoyo y asistencia a la educación) y el aprendizaje continuo que permita incrementar los referentes teóricos y pedagógicos para superar algunos de los desafíos que se les presentan. De esta manera, el trabajo de tutoría favorecerá que el personal docente realice un análisis reflexivo de su práctica profesional para llevar a cabo los ajustes óptimos durante su trabajo cotidiano.

Cabe apuntar que este acompañamiento para personal docente de nuevo ingreso al Sistema Educativo en México debe partir de la observación de la práctica cotidiana y del diálogo para atender al fortalecimiento de líneas de acción relacionadas con los aspectos teóricos, prácticos y éticos. En referencia a lo teórico, es importante brindar un espacio para comprender la legislación en materia de educación, misma que se integra en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como del plan y los programas de estudios vigentes considerando los acuerdos secretariales y leyes derivadas del quehacer educativo.

Sobre la línea de acción relacionada con lo práctico, es preciso valorar la reflexión en torno al reforzamiento de estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje, el manejo de la atención y la motivación de las y los estudiantes, la planeación didáctica, el tratamiento de problemas en la escuela y el aula así como las formas de evaluar cualitativamente a través de distintos instrumentos de evaluación tales como la rúbrica, lista de cotejo, portafolios de evidencias, guías de observación, pruebas escritas. Además, respecto a las acciones éticas es preciso que los programas de tutorías integren el análisis de la importancia del fortalecimiento de buenas prácticas como: puntualidad, asistencia regular, trabajo en equipo, buena relación con la comunidad, rendición de cuentas, entre otras.

Ante estas pautas, también resulta preciso que en los espacios de tutoría se determinen acciones relacionadas con el establecimiento de un plan de trabajo a través del diálogo y la comunicación continua que tracen expectativas partiendo de un diagnóstico de necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad de docentes noveles. Además, en el espacio de tutoría se debe establecer una dinámica de acompañamiento en jornadas de observación de la práctica docente para consolidar las líneas de acción del trabajo y programar metas acordes a los resultados esperados.

Por estos motivos, las responsabilidades que adquirirá el personal tutor y tutorados van de la mano de la búsqueda de fomentar la transformación de la práctica docente a través del acompañamiento.

Elementos a considerar en la tutoría por acompañamiento

Si bien existen manuales de trabajo para el personal tutor de docentes de nuevo ingreso, lo cierto es que no hay un programa que integre los elementos para trazar una línea de trabajo específico, por lo que la tutoría se puede diseñar conforme a las necesidades detectadas en un diagnóstico inicial y a la compilación de materiales recomendados para el análisis de las diversas problemáticas educativas. De manera preliminar a las reuniones de tutoría, es recomendable establecer un ambiente de respeto y confianza para constituir vías de comunicación efectiva que permitan el intercambio de ideas, experiencias, estrategias y datos con respeto y tolerancia, esto contribuirá a un aprendizaje que retroalimente a ambos agentes inmiscuidos en este proceso y que en consecuencia conducirán a la mejora de la práctica educativa.

La relación entre personal tutorado y tutores se debe basar en un trato igualitario, que no menosprecie a ninguna de las partes y brinde la confianza de no sentirse más o menos que otro colega, ya que como tales, desempeñan una misma función, comparten objetivos y entienden que juntos se puede construir y encontrar respuestas, de manera particular, a los problemas existentes en el aula, en la escuela y en la educación en el Estado y en México, de manera general.

Es importante resaltar que en este proceso de acompañamiento el personal tutor no califica, mide o cuantifica el desempeño de quienes participan como tutorados, sino que acompaña el trabajo, a través de una base ética que impulse el mejoramiento de las prácticas profesionales. De esta manera, el personal tutorado se debe valer del diálogo profesional, crítico y reflexivo, hacer uso del aprendizaje entre pares y participar proactivamente en las reuniones de tutoría, para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para atender sus propias necesidades de manera oportuna.

Por otra parte, entre los rasgos deseables a considerar en los programas de tutoría por acompañamiento están, en primer lugar, la planificación de la estrategia de inducción que se llevará a cabo durante los dos años de duración que marca la legislación educativa en México; al respecto se debe tomar en cuenta que el proceso debe cumplir con una

valoración y puesta en marcha que cumpla con las necesidades educativas detectadas en personal docente de nuevo ingreso con un carácter efectivo. Solo con la importancia y la responsabilidad que este confiere tanto a personal docente tutor como a personal tutorado, se podrá llevar a cabo un proceso de mejora adecuado.

Esta estrategia también debe tener un carácter flexible para integrar la atención a situaciones que se presenten de manera no programada, pero debe considerar espacios de reflexión en torno al diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la incorporación de elementos que potencialicen la evaluación, conocimiento de normativa en derechos laborales, estrategias para regular la disciplina, cuidado de la salud del personal docente, el apoyo y acompañamiento para el trabajo en equipo y en colectivo docente. Si bien suena como algo utópico en nuestro país, también se podría poner en consideración la descarga del tiempo laboral de las y los docentes noveles para que lo destine en su capacitación para la mejora continua.

Conclusión

Con base en el análisis presentado, es preciso resaltar la importancia de la colaboración y el asesoramiento, que son fundamentales para ayudar a enfrentar y resolver de la mejor manera los problemas y evitar la frustración y desilusión de docentes noveles. La tutoría por acompañamiento debe permitir a docentes principiantes el tránsito entre la escuela de educación superior de la cual provienen y la integración al Sistema Educativo Mexicano de una manera más consistente. Con esto se pretenderá atender el aspecto humano de profesionistas en función de solventar los rezagos y fortalecer las áreas de oportunidad de las maestras y los maestros noveles.

Diversos estudios y los casos de éxito de otros países han proporcionado evidencia muy sustancial para valorar la gran utilidad de los procesos de acompañamiento entre docentes tutores y tutorados, si bien este proceso es relativamente nuevo en México, los retos de la tutoría por acompañamiento en favor de la mejora de la práctica profesional son un tema que se debe considerar de manera continua.

Referencias bibliográficas

- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2019). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica*. México: SEP. Obtenido de https://drive.google.com/drive/folders/1foKz3A_xwZDJ1AinisCLwLudCXGLem6
- García, C. M. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. (l. c. Organización de Estados Americanos para la educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, Enero - Abril 1999(19), 103. Recuperado el 27 de Abril de 2021, de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.PDF>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia*. México: INEE. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_10-Capitulo-5.pdf
- UPN Ajusco. (30 de Abril de 2021). Hacerse Maestro. *Un camino complejo*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=vU7fghyM-YU>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. [Problemas percibidos de profesores principiantes]. *Review of Educational Research*, 143-178. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>
- Wong, H. K., Britton, T., & Tom, G. (2005). *What the World Can Teach Us About New Teacher Induction [Lo que el mundo puede enseñarnos sobre la incorporación de nuevos maestros]*. PHI DELTA KAPPAN, 380. Recuperado el 26 de Abril de 2021, de http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf

Capítulo 11

Los agentes de la educación y el sistema

*Gabriela del Carmen Maciel Sánchez
Zilia Verónica Martínez Esquivel*

*Al parecer, la dignidad de la vida humana no estaba prevista
en el plan de globalización.
Ernesto Sábato.*

Introducción

El presente documento es una reflexión que sobre las políticas educativas y la implantación de estas en la cultura, el sistema educativo, los docentes y las personas que se encuentran inmersas dentro de esta regulación. La finalidad de realizar este ejercicio es debido a la importancia de reconocer y dilucidar al sistema desde un continuo cuestionamiento, pero, además, a partir de cómo la ideología hegemónica configura cada uno de los aspectos que van integrando.

En razón de esto, se comienza describiendo y analizando el sistema en el que el mundo está inmerso, cómo se va conformado este y a qué políticas planetarias obedece. La finalidad este apartado es que se vislumbre que todo está debidamente dispuesto para que las personas pierdan su identidad cultural, de tal forma que cada contexto sea percibido desde la unificación y regulación; así como la visualización y valoración de las sociedades a partir del corporativismo y cómo este ha afectado y se ha introducido en el accionar de las personas y por ende de la educación.

En esta misma línea se aborda la posición que tienen las personas dentro de este modelo de Estado y las implicaciones que, dentro de la sociedad y la educación, han traído. En ese sentido, se analiza la finalidad que tiene la educación y el prototipo de sociedad que se está planteando educar. Por tal motivo, se hace una revisión de los efectos que estas políticas globalizadoras han generado, paulatinamente, en cada sistema de gobierno de los países y especialmente en México.

El sistema

La educación en México forma parte de un discurso político que mayormente se dirige a los sectores sociales más vulnerables. Esto implica que cada sexenio se busque encontrar el hilo negro del porqué, hasta el momento, la educación no tiene los resultados esperados. En virtud de esto, el discurso se redirige a la inversión en educación, a plantear reformas que sí soslayen las dificultades que la educación presenta y, por supuesto, la actualización de los personajes que se dedican a impartirla: los docentes.

Un sistema educativo se puede ver como el conjunto de factores intrínsecos que se sujetan a un proceso destinado a conseguir una determinada producción, y que como propósito tiene satisfacer los objetivos del gobierno. Se puede entender también que es un conjunto organizado de servicios y acciones educativas que se llevan a cabo por el Estado (nacional, provincial o municipal), que son reconocidos y supervisados por él a través de los Ministerios de Educación (u organismos equivalentes). El sistema educativo comprende los niveles de enseñanza (inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior) y otros servicios educativos.

El conjunto ordenado de elementos que interactúan entre sí y están interrelacionados se conoce como sistema. Haciendo referencia al sistema Educativo, por su parte, es aquello que tiene vínculo con la educación, siendo una creación del ser humano que tiene como objetivo principal permitir que una gran parte de la sociedad, reciba el mismo tipo de educación y formación a lo largo de su vida. Es pues una estructura general que a través de la cual se organiza formalmente la enseñanza de una determinada nación.

La imagen actual es de un sistema que, desde su inicio, se fue transformando y expandiendo. En cada una de esas transformaciones y momentos de expansión subyacen debates públicos, decisiones de política, asignaciones de recursos y un espectro amplio de actores y prácticas que operan sobre él. Una descripción del sistema educativo, su compleja estructura y su dimensión es un modo muy claro de dar cuenta de la política educativa de México (INEE, 2018, p.14).

Entiéndase pues que el sistema educativo es una estructura de enseñanza integrada por instituciones y organismos que regulan, financian y prestan servicios para el ejercicio de la educación según las políticas, relaciones, estructuras y medidas dictadas por los Estados de un determinado país, a la par que se integra por todos los actores que intervienen y forman parte de ese proceso. El Congreso de los Estados Unidos

Mexicanos establece en la ley general de educación, que el Sistema Educativo Nacional se constituye por:

- I. Los educandos.
- II. Las maestras y los maestros.
- III. Las madres y padres de familia o tutores, así como a sus asociaciones.
- IV. Las autoridades educativas.
- V. Las autoridades escolares.
- VI. Las personas que tengan relación laboral con las autoridades educativas en la prestación del servicio público de educación.
- VII. Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, los Sistemas y subsistemas establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la presente Ley y demás disposiciones aplicables en materia educativa.
- VIII. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.
- IX. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.
- X. Los planes y programas de estudio (DOF, 2019).

Lo que implica que cada gobierno se plantee modificaciones tanto a las leyes, en específico el artículo tercero, como a los planes y programas. En ese sentido, cada seis años se vuelven a deslegitimar y a replantear nuevas propuestas de estudio, sin valorar o evaluar cabalmente los resultados o aprendizajes obtenidos al trabajar con los planes y programas propuestos.

Empero, en todo este escenario hay un trasfondo político. El neoliberalismo trajo consigo procedimientos organizacionales que facultan al gobierno en turno vulnerar sus sistemas para reconvertirlos según sus modelos funcionales, operacionales y políticos. Lo anterior, ha conllevado que muchas de las instituciones públicas se consideren incapaces para seguir funcionando y de ello derive acciones para hacerlas funcionales.

Ejemplo de esto es lo que sucede en la salud pública, donde, de manera muy general, se han reducido y viciado los recursos de subsistencia y se ha pasado la responsabilidad a los médicos del mal manejo y servicio que estas instituciones prestan a la sociedad. En correspondencia, la sociedad misma comienza a ver la poca viabilidad que tienen estos sistemas y la necesidad de crear reformas y cambios para su mejoramiento. Todo lo anterior a costa de lo que sea.

El cambio del rol del Estado (*Welfare State*) en el manejo de empresas públicas que suministraban bienes y servicios públicos ocurrió por primera vez en Inglaterra con el gobierno de Margaret Thatcher y cobró fuerza en todos los países capitalistas. El argumento central fue la ineficiencia del gobierno para suministrar bienes y servicios a la población (creciente inflación, fracaso de los programas sociales, erosión de la responsabilidad individual). (Echeverri, 2008, p. 210)

De igual manera sucede en el ámbito educativo, cuyo problema más profundo es sinónimo del que se desarrolla en el sistema de salud. La educación se ha vulnerado profundamente a tal grado que en ocasiones se la ha considerado inoperable. Como ya se ha comentado en líneas arriba, esto ha traído como consecuencia que la sociedad se haya volcado contra ella, especialmente contra los docentes que, al igual que los médicos, son los representantes directos del sistema educativo.

En razón de esto, se les ha linchado socialmente. De ahí que la reforma propuesta en el sexenio de Enrique Peña Nieto haya sido recibida favorablemente por un amplio rubro de la sociedad que achaca las fallas del sistema educativo a los docentes. Por lo tanto, esta reforma tiene que considerar la evaluación, punitiva o no, y actualización de los docentes, pues son responsables directos de la enseñanza.

La escuela

Todo lo antes expuesto es el escenario en el que se plantean las reformas desde lo nacional. No obstante, hay una maquinaria que no necesariamente se ensambla en lo inmediato, sino a nivel mundial. Desde 1988, en México se comienzan a fraguar una serie de cambios que afectaría, como ya se dijo, a las instituciones públicas, en lo general, y al sistema educativo en lo particular.

La entrada formal de México al neoliberalismo sucedió – con todas sus implicaciones–durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari. Se caracterizó por la venta de empresas públicas a la iniciativa privada (banca, siderurgia y telefonía) y por la inserción al capitalismo global. México ingresó a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

La política económica tuvo repercusiones profundas en el sistema educativo, principalmente con la redistribución de recursos y el recorte del gasto, lo que incrementó la participación de la iniciativa privada en la apertura de escuelas para las siguientes décadas (Trujillo, 2015, p.83).

Esto trajo como consecuencia la entrada de organismos como el Banco Mundial (BM) la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y por lo tanto la idea de que lo que ocurriera en el país tendría que ser medido dentro de los estándares que estos organismos internacionales implantaran.

El ya conocido modelo neoliberal se introdujo de manera gradual en cada una de las instituciones públicas causando, en la mayoría de los casos, modificaciones parciales y en otros casos inconexas con el contexto que se relaciona. En el caso de la educación, de los distintos niveles educativos, se pueden apreciar las brechas que existen en un nivel social que no están consideradas dentro de esta educación estan-

darizada. Misma que regula en función de patrones y modelos no cohesionados.

Si en el México de 1988 existen problemas que resolver, en el México subsecuente se profundizarán estos conflictos. Aunado a esto, los organismos mundiales vendrán a valorar y calificar el funcionamiento del país con respecto a los modelos y pautas que ellos mismos han creado. Esto trae como resultado una educación deshumanizada, pues lo que se mide considera solo la variable cuantitativa y no la cualitativa. Tanto los docentes como los alumnos son números que, según sus evaluaciones, cumplen o no con los prototipos de seres competentes con habilidades de la escuela del siglo XXI. Como lo mencionan Ortiz Huerta y Zacarías Gutiérrez (2020):

La educación en el neoliberalismo incluye prácticas sociales conformadas como una totalidad sociopolítica, económica y cultural legitimada en prácticas educativas (Rivero, 2013), es decir, que el fin de la educación neoliberal es la de insertar al alumno en la sociedad bajo la lógica de producción capital. Acorde a lo anterior, las prácticas de inclusión no tendrían cabida en un sistema que prioriza criterios diferenciadores como la formación del capital humano y social sobre la base de integración, participación, pertenencia y presencia, con ello se excluye y segrega a quienes no tienen las condiciones del capital humano y al mismo tiempo de pertenecer al sistema de producción capitalista (s/p).

Para lo anterior, no se consideran los componentes contextuales que son vitales al momento de plantear un modelo que sirva y funcione a la medida. El capitalismo es tan voraz que no considera el factor humano dentro de su fórmula de producción. Por este motivo, la educación global debe asirse a los parámetros que el sistema hegemónico marca. La estandarización de la educación no solo abarca este nivel, sino que traspasa las fronteras de lo social, lo personal, lo moral, entre otros. El ser humano es deshumanizado para convertirse en un objeto modificable en función de las necesidades del propio neoliberalismo.

SEP (2017) hace saber que el principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación pública, básica y media superior, sea laica, gratuita, de calidad, con equidad e incluyente. Lo que significa que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les facilite nuevos aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género.

Aunque la reforma educativa enmarque la firmeza de calidad en todos los servicios educativos de los centros escolares, esta resulta ser inalcanzable, ya que para conseguirla es indispensable definir rumbos claros y viables sobre los aprendizajes que los alumnos han de lograr en cada nivel educativo de la educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y media superior.

La gente

A merced de estos cambios y patrones están las personas, quienes quedan varados en un limbo gubernamental. Cada modelo que se propone, y que, por supuesto, debe contener los lineamientos de las organizaciones reguladoras, es ajeno a lo que alumnos, docentes, individuos o personas viven. La internacionalización no permite incluir las diferencias y particularidades de cada contexto educativo. Desde este enfoque, se visualiza que términos como desarrollo, progreso o procesos, implementados por la tecnocracia, no siempre le atañen a la educación, pues como lo comenta Arteaga, la educación no puede ser concebida desde la idea de que:

[...] el bienestar de los ciudadanos de un país tiene como condición previa el crecimiento de la economía, que el crecimiento económico es sinónimo de desarrollo y que los indicadores más relevantes y excluyentes, para medir el desarrollo de los países, son las variaciones del Producto Bruto Interno y de la Renta *Per Capita* Nacional. (Arteaga, 2014, p. 4)

En la concepción que la internacionalización ha pactado para la educación, sigue prevaleciendo la idea utilitaria del individuo desde una visión en la que el sujeto es un recurso. De ahí que, estos propósitos se conciben para el fracaso escolar al ser completamente ajenas a las verdaderas necesidades del alumno. Sin embargo, en continuos discursos, la educación sigue siendo la panacea que apaciguará los detrimentos del Sistema político y económico vigente. Para lograrlo se deberá incorporar en la educación una perspectiva heterogénea, en la que el desarrollo de una persona sea pleno y justo.

Al respecto se puede mencionar la forma unificada en la que están organizados cada uno de los programas de estudio. En los mismos, se les solicita una serie de actividades que, dependiendo de la comunidad en la que se aplique, están descontextualizadas. Si se plantean escenarios de escuelas cuya tecnología, entiéndase esta como la llegada de las computadoras y el internet, no supera los dos años, se encontrarán que los alumnos no tienen el tiempo suficiente instruyéndose con los elementos primarios para la educación global.

En función de esto, se pueden revisar casos que no cumplen con los estándares solicitados ni con las concepciones de individuos que estos organismos marcan. Sin mencionar las particularidades que cada docente tiene y la inserción que se le solicita dentro del modelo educativo. Por esta razón se ha dicho que:

[...] dichas agencias tienen visiones encontradas respecto de algunas cuestiones educativas y hasta entran abiertamente en conflicto sobre algunos temas (como cuando la UNESCO critica al Banco Mundial por apuntar a los docentes como los "villanos" en las dificultades que enfrentan algunos países para reducir los costos de la educación). (Beech, 2007, p. 157)

De lo anterior se puede decir, que los modelos funcionan mientras se apliquen. Como consecuencia, los docentes son los reguladores de lo que dentro del aula se lleve a cabo. En muchas ocasiones y pese a las solicitudes del mismo sistema, ellos han tenido que sortear la demanda

versus la aplicación. Por esta razón, los organismos ya mencionados, hacen un esfuerzo descomunal no solo para estandarizar los programas y planes de estudio, sino para instruir a los ejecutores de los mismos. Lo que conlleva a una cosificación del docente que debe cumplir a cabalidad con lo que el neoliberalismo solicita sin considerar el factor humano.

En la escuela, lo uno se extingue en el ser alumno, el currículo inscribe y escribe lo uno como alumno; la individualidad del ser-alumno es dada en una otredad objetivada, por tanto, el ser-alumno es un ser textualizado desde las ciencias sociales que lo escriben, teorizan y encarnan en el acto pedagógico en narrativas homogeneizadas; didácticamente el docente ansía, desea lograr un aprendizaje esperado, olvidando en el recorrer del aprendizaje las alteridades, en otras palabras, olvida la otredad. (Ortiz Huerta y Zacarías Gutiérrez 2020)

Las personas pierden su propiedad *per se* en cuanto se consideran como instrumentos utilizables en función de lo que la hegemonía requiere. En esta ideología no caben las necesidades individuales ni colectivas solo el poder por el poder, el control de la sociedad supeditado al proyecto planeado para la humanidad misma. En otras palabras, la estandarización y la globalidad no permite ver al ser sino al objeto.

En razón de todo lo antes dicho, es necesario contextualizar estas ópticas de lo que sucede en México a partir de las mediciones que el propio sistema ha impuesto, mismas que evalúan “el desarrollo educativo” en función de cifras que estandarizan los escenarios y revelan, según sus parámetros, cómo está situada la educación en México y el mundo. No obstante, estos resultados solo valoran una parte de la realidad educativa, pues deshumanizan un acto que es profundamente humano.

El discurso fáctico plantea que estos resultados expongan el desarrollo y progreso del sistema educativo. El individuo y su pensamiento se definen en dígitos. Debido a esto, es que, desde una perspectiva particular, las estadísticas son reflejo de una parte del todo, pero no es el

todo. Lo que significa que se deben considerar este tipo de estudios para atender una situación en particular, pero no para valorar la totalidad del “bienestar”, o no, del sistema.

El trabajo del maestro será concientizarse en el tipo de sistema en el que está inmerso. Entender que es parte de la violencia simbólica que ejerce el Estado sobre él y su actuar. El profesor tendrá que humanizar su propia práctica. Para ello, habrá de conocer la realidad para poder propiciar un cambio en él y en el otro. Finalmente, podrá vincularse con su contexto mediante un continuo análisis y reflexión. Estas acciones permitirán actuar en función de una justicia social, minorías excluidas, desigualdades, brechas culturales, afectividad, mismas que se irá construyendo en y desde la práctica.

La misión de la escuela y del sistema educativo no es otra que la formación del pensamiento reflexivo de los alumnos para asegurar su participación activa, creativa y responsable como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de los problemas individuales y sociales.

John Dewey

Referencias bibliográficas

- Arteaga Ramírez, Leopoldo. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Vol.1, Núm. 2, pp. 175-186.
- Beech, Jason. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 1, Núm. 4, pp. 153-173.
- Diario Oficial de la Federación. (30/09/2019). *Ley General de Educación*. SEGOB. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Echeverri Oscar. (2008). Mercantilización de los servicios de salud para el desarrollo: el caso de Colombia. *Revista Panam Salud Pública*, pp. 210-216.

- INEE-IIPE UNESCO. (2018). La política educativa de México desde una perspectiva regional. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org>
- Moreno, Prudencio. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: UPN.
- Páez Martínez Ruth Milena, Gloria Marlén Rondón Herrera y José Humberto Trejo Catalán (Editores). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Colombia: CLACSO.
- Ortiz Huerta, M. G. y M. Zacarías Gutiérrez. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 11, pp. 1-16. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Trujillo Holguín, J.A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa*, pp. 77-92. México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Capítulo 12

La escuela en casa: experiencias de formación en tiempos de pandemia

*Hilda Bertha Martínez Ireneo
Graciela Hernández Texcotitla*

Introducción

El presente artículo es parte de una investigación realizada en el marco de los estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y pretende contribuir a documentar un momento histórico que se está viviendo a nivel mundial, y que como país hemos resentido, la presencia de una pandemia que ha afectado en diferentes planos a la sociedad, situación que no teníamos considerada y nos tomó por sorpresa en todos los ámbitos, es en el educativo donde nos enfocaremos para analizar las experiencias que se han vivido en familias de diversos contextos, analizando la forma en cómo desarrollaron la escuela en casa con sus hijos e hijas y las alternativas que surgieron para no desatenderlos a un año de confinamiento.

Un panorama de incertidumbre y nuevos retos

Al tomar la decisión del confinamiento, se siguieron diferentes estrategias en los países del mundo para proteger a la población a partir de la propagación del virus SARS CoV-2, el contagio se extendió durante el año 2020 de manera más rápida y pasó a los diferentes continentes del mundo, Europa, África y América. Con respecto a las escuelas, se reporta que, para finales de marzo, 166 países tenían cerrados ya sus centros escolares de los diferentes niveles educativos (IESALC-UNESCO, 2020). Pero esta pandemia no interrumpió la actividad escolar, solo la sacó de la escuela y la trasladó a casa.

En México, las acciones que se pusieron en marcha en materia educativa han tenido una repercusión importante en la forma de concebir a la escuela, existen diversas opiniones con respecto al papel que está jugando la Secretaría de Educación Pública (SEP), para enfrentar la emergencia que ha confinado a todo el sector educativo y que ha ido regresando paulatinamente a sus actividades presenciales en todos los niveles educativos.

Las opiniones generadas a raíz de las acciones tomadas por la SEP han sido enfocadas a la crítica hacia las estrategias utilizadas para en-

frentar el encierro del sector educativo, sin embargo, hubo una apuesta por mantener a la población resguardada, implementando acciones que permitieran estar en contacto con los estudiantes.

La situación antes descrita mostró una serie de dificultades y por supuesto retos en el plano educativo, al no estar acostumbrados a una educación a distancia, lo que se vivió fue una serie de desastros que hicieron visibles las desigualdades, problemas y carencias que se presentan en la sociedad, aspectos que dificultaron la atención a toda la población estudiantil.

Regreso al hogar: Los padres de familia como colaboradores en el proceso educativo

En el devenir de la educación en nuestro país, podemos encontrar a un tipo de estudiante que ha pasado por diferentes momentos, desde los estudiantes y las estudiantes que han sido parte de un Sistema Educativo rígido y disciplinario, donde la obediencia era esencial en el proceso educativo, hasta la actualidad donde el y la estudiante experimenta mayor libertad para gestionar su propio aprendizaje, sin embargo, en el seno familiar han ido alejándose más los padres y madres de familia en el acompañamiento para el desarrollo adecuado de la formación de las y los estudiantes.

En las diferentes generaciones de estudiantes egresados del Sistema Educativo Nacional, se han notado cambios que dan cuenta de la falta de apoyo que hay en los hogares, en esta modernidad líquida de la cual habla Bauman (2005) nos encontramos en una sociedad que está enfocada a satisfacer las necesidades inmediatas y efímeras, “en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (p. 29), cambiando así la idea de aprendizaje y formación de las nuevas generaciones.

La responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos fue modificándose y dejándola a los profesores y a la escuela, deslindándose así de muchos de los compromisos que como padres y madres de familia debemos tener para con ellos. En este panorama la escuela fue cobrando mayor importancia como un espacio en donde se cuidan a

los niños, en donde pasan horas mientras que sus progenitores pueden hacer actividades de cualquier índole, más que un espacio donde se aprende y se dota de habilidades que serán útiles para enfrentar los retos de la vida, esto generó que la responsabilidad pasara en su gran mayoría a la escuela.

En este momento histórico, nos encontramos con un regreso de los niños y niñas, a sus hogares, en el regreso de la responsabilidad a los padres, y los profesores se han convertido en los conductores del aprendizaje de los estudiantes, algo que se había visto como lo ideal, sin embargo, la forma en que se dio el confinamiento fue abrupta, nadie se esperaba vivir en estas condiciones y dadas estas circunstancias se han experimentado tiempos de incertidumbre y de una desestabilidad emocional indescriptible.

La familia está siendo, más que nunca, la base de la sociedad y es en este núcleo donde se gestiona el desarrollo de los niños y niñas de esta generación que inició su escolarización o ya estaba inscrito y cursando la Educación Obligatoria, precisamente en el ciclo escolar 2019-2020, cuando fuimos confinados antes de que concluyera el ciclo.

Previo a la pandemia, los estudiantes de educación básica se desprendían del seno familiar para estar ausentes un promedio de ocho horas diarias, ya sea por la mañana o por la tarde, sin embargo, ahora están conviviendo, en el mejor de los casos, todo el día con sus familiares y llevando a cabo simultáneamente sus actividades escolares, es en este espacio donde se están promoviendo actividades que coadyuven a un desarrollo integral de los niños y niñas, sin embargo, habría que reflexionar en esta realidad inédita qué tanto se está logrando el desarrollo integral y cómo impulsar otro tipo de aprendizajes y otras formas de aprender.

También nos lleva a voltear la mirada a lo que se está viviendo en cada hogar en nuestro país, analizar lo que se está haciendo para continuar con la atención de los niños y niñas a pesar de las circunstancias adversas y documentar las experiencias que nos permitan dar cuenta de lo que vivimos y lo que se aprendió en este tiempo, todo en miras de mejorar las condiciones futuras, sea que corresponda a una educación a distancia o híbrida.

Aproximación teórica

La Escuela en Casa o Homeschooling

El trabajo de investigación se centra en la idea de identificar cómo los padres y madres de familia están llevando a cabo la escuela en casa, pues estamos viviendo un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula (Díaz, 2020), por lo que volteamos la mirada al movimiento de Homeschooling que se ha expandido en diferentes partes del mundo, generando así más adeptos a la idea de desescolarizar a sus hijos para que puedan desarrollar mejor sus habilidades, en estos tiempos de pandemia, de incertidumbre y del sentido y significado que se le está dando a la escuela. Al mirar las condiciones en las que se encuentran las escuelas y el empoderamiento de los padres de familia ante la formación de sus hijos e hijas, se agrega un motivo más por el cual desescolarizar resulta una opción.

Con base en la historia del movimiento denominado homeschooling, podemos encontrar que:

Si algún autor puede ser considerado como ideólogo de referencia y fundador del homeschooling en los Estados Unidos, ese es John Holt. De hecho, la revista *Growing Without Schooling*, fundada por este autor 1977, es un punto de referencia histórico obligado para las familias que en las últimas décadas han decidido no enviar a sus hijos a la escuela. (Zaldívar, 2012, p. 43)

El iniciador de este movimiento, junto con otros autores destacados, han sido considerados como los teóricos de la desescolarización, nombres como Iván Illich, Everett Reimer, Paul Goodman (en los años setentas del siglo pasado), son personajes sumamente importantes que han sentado las bases que hasta la fecha han servido de referente para entender el origen del homeschooling en el mundo, y ahora en siglo XXI, el aislamiento social nos acerca de alguna forma a estas propuestas.

Zaldívar (2012), nos indica que a pesar de que Holt fue el iniciador del movimiento en los años setenta, es hasta los años noventa cuando se puede considerar como movimiento organizado que se propagó geográficamente como alternativa pedagógica iniciando el siglo XXI.

En cuanto al plano geográfico cabe destacar que la práctica del homeschooling es, entrado el siglo XXI, una opción pedagógica que no sólo tiene presencia en casi todos los países de occidente, sino que cuenta con millones de familias que han optado por esta opción pedagógica para la educación de sus hijos. (Zaldívar, 2012, p. 43)

Con respecto a la conceptualización del término homeschooling, este ha sido utilizado en diferentes partes del mundo:

Homeschooling (Escuela en casa) es el término más extendido y utilizado en el mundo entero. En su literalidad, expresa un traslado de las competencias educativas de la escuela a la casa o la familia, dejando entrever una cierta relación de subsidiaridad respecto a esa institución, pues en realidad no la niega totalmente, sino que la incorpora esencialmente a su práctica, dando a entender que lo que realmente se produce es un cambio de escenario, un traslado de la experiencia escolar a la casa. (Cabo, 2012, p. 24)

Esta enunciación es acorde a lo que ha sucedido con respecto al encierro por la pandemia, hemos cambiado de escenario, sin embargo, la creatividad de las madres y padres de familia ha sido determinante para lograr que los niños y niñas puedan desarrollar habilidades o incluso para truncarlas y tomar decisiones como inscribirlos al ciclo escolar o darlos de baja.

La alteridad a través de la experiencia

La importancia de rescatar la experiencia como punto medular de esta investigación, está en dar a conocer lo que se está viviendo en las casas de las niñas y niños que se encuentran en el encierro, una mirada diferente, una muestra de qué es lo que estamos haciendo para garantizar que nuestros futuros ciudadanos, estén siendo apoyados para superar esta nueva condición de vida:

... la educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo... y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, queríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo, los que vivirán una vida que no será la nuestra y en un tiempo que no será el nuestro y en un mundo que no será el nuestro, pero una vida, un tiempo y un mundo que, de alguna manera, nosotros les damos... queríamos que los nuevos pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir. (Larrosa, 2006, p. 2)

El hecho de iniciar con una educación en casa y en establecer estrategias para que las niñas y niños no resientan el encierro y puedan tener las habilidades necesarias para afrontar lo que les ha tocado vivir en estos tiempos, es lo que en muchas familias se ha querido lograr, apoyar a sus hijos de la mejor manera, a pesar de las adversidades, aunque existen casos en los que, por cuestiones diversas, los niños han sido olvidados y han optado por dejar de estudiar:

Vivir es una aventura que conlleva en sí misma incertidumbres siempre renovadas, eventualmente con crisis o catástrofes personales o colectivas. Vivir es afrontar sin cesar la incertidumbre, incluso en la única certeza que es nuestra

muerte, de la que, sin embargo, no conocemos la fecha. No sabemos dónde y cuándo seremos felices o desdichados, no sabemos qué enfermedades sufriremos, no conocemos nuestras felicidades e infortunios por adelantado. Además, hemos entrado en una gran época de incertidumbres sobre nuestros futuros, el de nuestras familias, el de nuestra sociedad, el de la humanidad mundializada (Morin, 2015, p. 21).

En esta época de incertidumbre, de miedo a la muerte y el deseo de trascendencia depositado en nuestros hijos, surge la esperanza social de recuperarnos a través de la formación de nuestros estudiantes, nuestros hijos, nuestros alumnos.

En estos tiempos a nuestros niños les ha tocado vivir situaciones complicadas y desesperanzadoras, sin embargo, los objetivos de la educación pueden enfocarse a hacer un entorno menos hostil para ellos, buscar estrategias que favorezcan la mejora de las condiciones de atención que se está dando de manera virtual, puede ser una apuesta interesante para que podamos tener a los futuros ciudadanos de nuestro planeta con una resiliencia que sea su estandarte ante tantos cambios y situaciones adversas que se viven en la actualidad:

Volviendo a los objetivos de la educación, creo que el primer objetivo que nos deberíamos plantear en la educación es la felicidad. Quizá pueda parecer muy amplio e impreciso decir que ese es el objetivo primordial, pero creo que es un determinante último de cómo hay que trabajar dentro de las escuelas. No debemos olvidar que ya Aristóteles señalaba que el objetivo de la vida de los seres humanos es la felicidad y, por tanto, también debería serlo de la escuela, que es una parte importante de la vida. (Delval, 2013, p. 6).

En estos tiempos de pandemia estas ideas de Delval se hacen más significativas y necesarias, y más que cumplir con planes y programas es brindarles un espacio de seguridad y de armonía.

Metodología

La metodología de esta investigación es interpretativa de corte cualitativo. González-Monteagudo (2000), indican que la investigación interpretativa, es democrática por lo que establece una nueva relación con investigador-investigado que no es de manera vertical como en el modelo positivista se había estilado, por lo que es una forma muy acorde para esta investigación.

En este proceso de investigación partimos de narrativas que permiten adentrarse al origen de la investigación, iniciando con nuestra historia de vida y decisiones que dieron pie a la desescolarización de los hijos de una de las investigadoras.

Población

Se consideró la colaboración de cinco familias incluyendo la de una de las investigadoras. Los niños y niñas que son colaboradores van desde los 3 hasta los 13 años.

Procedimiento

En una primera etapa se analizó el trabajo realizado a partir del mes de julio de 2020 con un grupo de cinco niños que se integraron en un curso de verano como alternativa para socializar en el encierro vivido durante 4 meses que inició el 20 de marzo de 2020 y que decidieron continuar con el trabajo de escuela en casa en el ciclo escolar 2020-2021.

En una segunda etapa, se llevaron a cabo una serie de entrevistas que han dado cuenta de la situación que se está viviendo en la actualidad con las clases a distancia, aquí se reúnen las voces de dos padres de familia y dos jóvenes de 6° y 1° de secundaria, que vivieron el encierro y la entrega de trabajos para la evaluación de sus grados escolares.

En una tercera etapa se llevaron a cabo las entrevistas con los padres de familia de los niños que conforman el grupo de cinco niños que colaboraron en el trabajo de escuela en casa y se evaluó el avance que tuvieron a lo largo del ciclo escolar 2020-2021, analizando principalmente

el grado de socialización que adquirieron al interactuar durante este tiempo, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de preescolar y de los primeros grados de preescolar y primaria.

Se contrastaron las voces de las familias que participaron en la investigación a través de lo que Bertaux (1985) plantea, las fases para recuperar los relatos de vida: la exploratoria, analítica y expresiva. Se llevó un diario de campo donde se reunieron las experiencias de los niños y niñas participantes, las actitudes, las situaciones que se van presentando con el desarrollo de sus habilidades y los cambios que han tenido al paso del tiempo.

Resultados

Se describen de manera breve los hallazgos obtenidos en las entrevistas a padres de familia y niños en confinamiento. Los trabajos que fueron solicitados para su entrega estuvieron enfocados a la copia de páginas del libro al cuaderno, a repetir actividades que se resolvían primero en el libro y posteriormente volverlas a hacer en el cuaderno. “Me cansaba, me cansaba un montón, porque ¿adivina qué? Tenía que hacer esa página y volverla a hacer en mi libreta” (GADM.H.3).

Lo que se ha detectado es que la solicitud de trabajos ha sido excesiva y ha rebasado el límite de lo que realizarían en un ambiente presencial, así nos lo comenta un padre de familia:

“Muy excesiva también con ella, inclusive nosotros decíamos, para ser de primer grado, pues si llegó a ser muy excesiva la carga de trabajo, de hecho, esa maestra se basó más en lo de Aprende en casa, todavía no estaba como muy bien aterrizado y si fue una saturación tremenda”. (EAER.H.1)

Los padres de familia plantean que hay más trabajo ante las nuevas responsabilidades, ya no solo es atender su casa o el trabajo, ahora también es apoyar a los hijos de diferentes edades en la diversidad de tareas que les son solicitadas.

Pero cuando empezó el curso escolar y entonces empezaron las otras cosas, si fue así como que, ¿y ahora? ¿a qué nos enfrentamos?, o sea, yo, por ejemplo, se moverle a un celular, se moverle a una computadora, pero no, nunca te has enfrentado a una videollamada, nunca te has enfrentado a una conferencia o, por ejemplo, no es así como que entonces, bueno, vamos a hacer esta actividad, es completamente diferente. (LCL.M.4)

El estrés que está generando esta situación muestra una renuencia por parte de los estudiantes, quienes fueron perdiendo el interés por realizar las actividades solicitadas y esto a su vez está generando una exigencia por parte de los padres de familia que ha provocado malos tratos y momentos de tensión entre padres e hijos, dejando de lado el estado anímico de los estudiantes.

Si claro, es un estire y afloje todos los días, que este, pues sí, nosotros a lo mejor exigimos, sabes que ¡hazlo!, pero si a lo mejor, no nos ponemos a pensar, ¿cómo se están sintiendo ellos? Sobre todo, si es mucha presión inclusive, yo creo, pero están solicitándolo. (EAHR.H.1)

A la par, las emociones que fueron experimentando las niñas y niños en confinamiento, fueron inclinándose al desánimo, frustración y estrés, las cuales han generado un bloqueo mental para el aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades que contribuyan al desarrollo integral del niño. “Cada vez que me regañaba, como que se me iba una parte del cerebro, se me iba como que la... sentía que se me iba, que se me borran todos los conocimientos que tenía” (GIDM.H.2).

Como vemos “la tensión es evidente, al parecer en la escuela no los hemos formado para la autorregulación y ahora se les exige asumir responsabilidades y un papel activo” (De la Cruz, 2020, p. 45), y como nos dijo el padre de familia las tareas escolares han ido en aumento y con ello el estrés.

Al parecer la preocupación se ha orientado más en salvar el año escolar (tanto el pasado como en el actual), cumplir con los planes y programas y dar una calificación a los estudiantes; a lo que Plá (2020), nos dice que los tiempos y espacios escolares se ampliarán a través de la carga cada vez mayor de tareas, invadiendo cada rincón de la vida familiar y, en especial, infectando la vida privada de los estudiantes.

Consideraciones finales

Los padres de familia han sido pilar importante para el desarrollo de los niños que se encuentran en confinamiento, hay diversas experiencias que hacen entender que los niños y niñas han pasado por momentos difíciles, como lo son: el deceso de un familiar cercano, las carencias económicas que impiden llevar a cabo sus actividades escolares, el desinterés por parte de la familia por apoyar más ampliamente al estudiante y así lograr los aprendizajes esperados.

La contradicción que yo encuentro es que la escuela quiere demostrar que se puede seguir como antes y sigue siendo una institución de clases y deberes, donde lo único que se modificó fue el medio: en lugar de ser presencial, se hace de forma virtual. Ahí aparecen preguntas como si se puede estar tantas horas seguidas frente a la pantalla, si todos los niños son capaces de hacer los deberes de esa forma o si tienen la tecnología adecuada para ello. Pero desde mi punto de vista, la pregunta más importante es si es posible hacer lo mismo de siempre, cuando todas las condiciones han cambiado. (Tonucci, 2020)

Es evidente que se ha forzado a no detener las actividades escolares, a continuar con el cumplimiento de un programa escolar, con la finalidad de concluirlo, no importando cuales sean las condiciones en las que se está viviendo, se ha priorizado más la entrega de trabajos que el aprendizaje y con ello hemos violentado el desarrollo socioemocional de niños y niñas que están en el entendido que deben acreditar el año escolar sin importar que tanto aprendan.

Los discursos de las autoridades educativas giran en torno al hecho de que la escuela es primordial, a que deben cumplirse con las labores dentro de las aulas y que los niños deben estar trabajando en casa con las tareas enviadas por sus profesores que en su mayoría han sido resúmenes, copias de texto al cuaderno, resolver páginas de libros y que han saturado al estudiante.

Díaz Barriga & Barrón (2020), nos indican que hay ausencia de “formación de competencias digitales, capacidad de aprender a aprender, didácticas innovadoras y evaluación auténtica” (p. 3), lo anterior con la finalidad de favorecer el aprendizaje, sin subestimar la capacidad que tienen los niñas y niños en la construcción de su propio aprendizaje, por lo que es tiempo de permitir que los niños y niñas tomen la libertad de poner en juego su creatividad y su imaginación, lo que nos daría más énfasis al aprendizaje, que al hecho de hacer trabajos que no cobran sentido en un ambiente pandémico.

Es necesario que se le pida a los padres que ayuden a los niños y las niñas a comprender y conocer cosas que no conocen, por ejemplo, cómo usar las máquinas que hay en el hogar para vivir experiencias nuevas: poner la ropa a lavar o secar, planchar, coser botones, desmontar un enchufe. Todo de forma segura y asistidos por los padres, por supuesto. En definitiva, conocer este mundo que es el de la casa haciendo operaciones que muchas veces los niños no hacen. (Tonucci, 2020)

Es en este momento donde tendríamos que acercarnos más a las niñas y niños que han ido regresando a clases presenciales, nos debemos enfocar más en el aspecto socioemocional, puesto que para todos es muy difícil enfrentar el miedo a salir y reanudar nuestras actividades, principalmente, porque no hay condiciones de infraestructura en la escuela para mantener una sana distancia y no se cuentan con los recursos necesarios para dotar a todas las escuelas de algo tan básico como es el agua. Fernández (2020), nos dice que “si las emociones son importantes para la salud y la vida, y para el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y

fuera del aula, la salud mental y emocional del alumnado también es un aspecto básico”.

Es un escenario muy complicado, pero una de las cosas que hemos aprendido en esta pandemia es que, tenemos que ser más empáticos y resilientes para cambiar la mirada de nuestro quehacer educativo, enfocándonos en el bienestar del estudiante para lograr hacer más llevadera la realidad que nos envuelve en estos momentos y así establecer estrategias que nos permitan un regreso que marque un cambio en beneficio de todos los actores del quehacer educativo.

Son grandes retos a los que nos enfrentamos, sin embargo, cada crisis trae consigo un pasaje de creatividad, es en tiempos difíciles donde ponemos en juego todas nuestras capacidades para superar las adversidades en las que nos encontramos día a día con una sociedad que cada vez va cambiando y poniéndonos escenarios que antes no teníamos, pero es ahí donde podemos usar nuestra capacidad de sobreponernos y aportar más y mejores estrategias que permitan impulsar a los niños y niñas de esta generación de la pandemia, a aquellos que han crecido y conocido al mundo como nunca nos imaginamos que se viviría, pero que a pesar del panorama podemos dotarlos de las habilidades necesarias para continuar adaptándose y respondiendo a cualquier contingencia.

Imaginemos cómo deseamos actuar después de esta enfermedad física, mental y social; demos un valor ético y humanista a la crisis. Para ello, basta con recordar algunas voces científicas. Albert Einstein dijo: “Si tienes deseos de cambio, no puedes seguir haciendo lo mismo”; idea que apoyaron grandes educadores, como Freire, quien daba el mismo valor a los saberes y al conocimiento, o Piaget (1972) y Vygotsky (2015), quienes comprobaron que la crisis o ruptura de la homeostasis es el momento justo de la toma de conciencia y el comienzo del desarrollo de las personas. (Delgado, 2020, p. 185)

No es pensar en un futuro con un panorama de retorno a la normalidad del pasado, eso es poseer una esperanza estéril, es negar la pandemia, más bien, es aceptar que la pandemia nos ha cambiado, y que el cam-

bio tiene que aportar una mirada diferente y proactiva en beneficio de todos, quienes nos podemos considerar sobrevivientes de la pandemia, por eso coincidimos con lo siguiente:

Este momento de crisis abre la oportunidad de construir nuevos ambientes educativos, otra mirada de educabilidad y la firme intención de promover la innovación disruptiva de estructuras y prácticas curriculares. No se trata de mejorar lo ya existente, sino de atreverse a cambios de fondo, en estructuras, procesos de gestión, posicionamiento de los actores de la educación. La innovación disruptiva requiere cambiar mentalidades y prácticas, un proceso de destrucción creadora, el arribo a nuevos paradigmas. (Díaz Barriga & Barrón, 2020, p. 2)

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social. Historia y fuente oral*, 87-96.
- Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México, UNAM, IISUE, 39-46.
- Delgado Ballesteros, G. (2020). *Igualdad educativa y postpandemia*. En *Educación y Pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, IISUE, 183-194.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México, UNAM, IISUE, 19-29.
- Díaz Barriga, F. & Barrón Tirado C. (2020). Currículo y pandemia:

- Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista electrónica Educare*. Vol. 4, 1-5.
- Fernández Poncela, A. M. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- González-Monteagudo, José. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejas interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15) 227-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>
- IESALC-UNESCO (2020), “El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”, <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/elcoronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nueva visión.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México, UNAM, IISUE, 30-38.
- Tonucci, F. (2020). Francesco Tonucci: “Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”, La Nación/Entrevistado por María Ayuso /21 de abril de 2020/ <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227/>
- Zaldívar, J. (2012). *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*. *Social and Education History*,1(1), 28-57. doi: 10.4471/hse.2012.

ANEXO 1

Clave	Edad	Género	Escolaridad
EAHR.H.1	35	Masculino	Licenciatura
GIDM.H.2	9	Masculino	4° de primaria
GADM.H.3	8	Masculino	3° de primaria
LCL.M.4	37	Femenino	Secundaria

Capítulo 13

Modelo por competencias en matemáticas, una perspectiva de Iberoamérica

*Angel Axel Herrera Vargas
Mónica Chávez Elorza
Beatriz Marisol García Sandoval*

Introducción

El objetivo de esta ponencia es revisar y profundizar a través del uso de la bibliometría, los artículos, capítulos y ponencias en extenso que se han producido en México y en Iberoamérica en la última década sobre el modelo por competencias para ver los avances de este; así como las discusiones que hay al respecto.

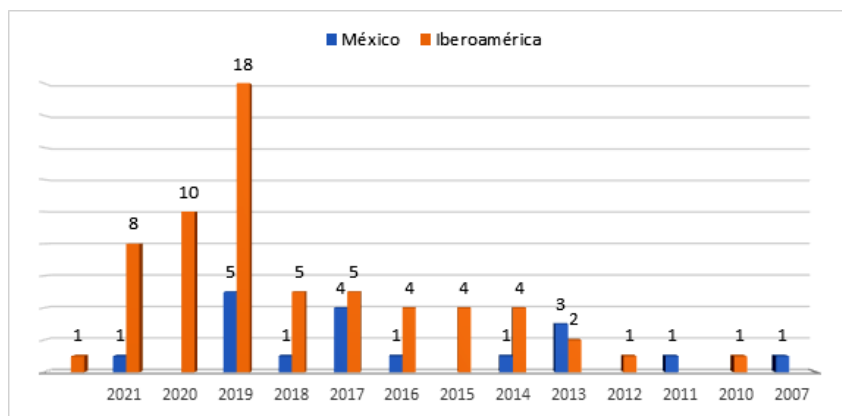
La educación media superior la podemos nombrar bachillerato o secundaria alta o superior ya que esta última se encuentra en el nivel secundario y el sistema de clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) divide en secundaria inferior y superior, la cual no se considera obligatoria en países de Colombia, El Salvador, Guatemala y Panamá (UNESCO, 2019). Es conveniente hacer una comparación en Iberoamérica y México para saber el comportamiento y avance en matemáticas ya que la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) señala:

Los sistemas educativos iberoamericanos han tenido orígenes y evolución diversos y presentan características diferentes pero, también, han debido afrontar desafíos similares que les aproximan. En consecuencia, ni todos los sistemas son uniformes, ni tampoco absolutamente heterogéneos; experimentan influencias mutuas, sobre todo en los actuales tiempos de mundialización acelerada. (OEI 2019, p. 33)

Además, la secundaria alta ha sufrido grandes cambios y retos en las últimas décadas al incorporar el modelo por competencias, en el caso de México se integra al currículo en 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En la figura 1 se aprecian los resultados de las publicaciones desde el 2002 al 2021 y en la figura 2 y 3 por área de investigación de Iberoamérica y México.

En los años que tuvo mayor auge han sido en los últimos tres, 2019, 2020 y 2021 cuando ha habido más publicaciones al respecto (36 en total). En el caso de México, en total solo ha habido seis en el mismo periodo (véase figura 1).

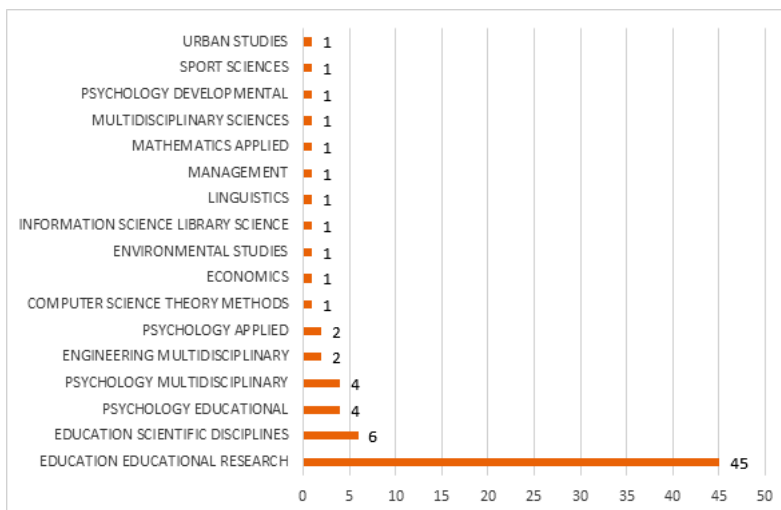
Figura 1. Publicación por años.



FUENTE: Elaboración propia a partir de WoS.

El área con mayor interés es investigación educativa con un total de 45 en Iberoamérica seguida de disciplinas de educación científica con 6 y lo que observa que es bastante la diferencia con 39 publicaciones. Para el caso de México es la misma temática en primer lugar con 336 y en segunda psicología educativa con 62 véase figura 2 y 3.

Figura 2. Áreas de investigación en Iberoamérica.



Fuente: Elaboración propia a partir de WoS.

Figura 3. Áreas de investigación en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de WoS.

La literatura publicada respecto a las competencias que deben de adquirir las y los estudiantes en matemáticas es alarmante, lo cual lo comprueba la prueba del Programme for International Student Assessment

(PISA) proyecto de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que demuestra en qué medida los estudiantes de quince años que están por egresar y entrar a la educación media superior no adquirieron los conocimientos y habilidades de ese nivel.

Lo anterior se comprueba en la tabla 1 ya que de los seis niveles de competencia que se pueden alcanzar en matemáticas solo Portugal fue el mejor evaluado de Iberoamérica llegando al nivel tres, la tendencia fue el nivel 1, Panamá y República Dominicana se encuentran por debajo.

Tabla 1. Resultados de PISA 2018.

País	2018	Nivel alcanzado
Portugal	492	Nivel 3
España	481	Nivel 2
Uruguay	418	Nivel 1
Chile	417	Nivel 1
México	409	Nivel 1
Costa Rica	402	Nivel 1
Perú	400	Nivel 1
Colombia	391	Nivel 1
Brasil	384	Nivel 1
Argentina	379	Nivel 1
Panamá	353	Por debajo del nivel 1
R. Dominicana	325	Por debajo del nivel 1

Fuente: Elaboración propia a partir Ministerio de educación y formación profesional (2019).

Además, si consideramos lo que se invierte en educación en el nivel secundario con los resultados obtenidos se puede apreciar que la tendencia es a disminuir el gasto por alumno lo cual observa en la tabla 2, también se observa que Portugal es el que invierte más de los países de Iberoamérica y es que obtuvo el mejor resultado en la prueba PISA 2018 y los que menos invierten es Guatemala y Ecuador. En el caso de México en el año 2013 fue la mayor inversión registrada y años posteriores tendió a aumentar, pero no ha sido mayor que la registrada en ese periodo.

Tabla 2: Gasto por alumno, nivel Secundario (% del PIB per cápita).

Nombre del país	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Portugal	44,877	44,013	43,711	44,645	43,916	42,287	42,608			
Brasil	44,608	44,665	45,118	44,118	44,998	43,095	41,371			
Argentina	40,773	39,65	40,472	40,438	41,527	41,477	41,333	40,936	39,539	
España	37,501	36,971	36,971	37,331	36,906	36,74	36,804	37,317		
Chile	35,232	32,533	32,468		29,652	27,975	29,365	29,069	28,47	
Colombia	35,014	34,82	36,258	35,702	35,115	37,496	35,406	34,69	37,245	38,057
Perú	33,478	34,215	31,405	31,868	28,486	30,718	30,78	32,525	33,778	34,223
México	32,248	30,254	30,662	31,369	35,204	31,982	32,31	32,945		
Costa Rica	31,287	31,511	32,565	33,123	33,7	33,444	33,681	31,997	31,694	28,68
El Salvador	28,747	30,095		30,715	30,749	30,8	31,777	35,267	34,891	34,021
Venezuela	19,035									
Ecuador	10,735	10,436	11,137	11,313	12,175	11,44	12,111			
Paraguay		36,13	31,241	32,992				31,278		
Uruguay			33,175					34,006	34,675	
Guatemala		14,816	12,542	13,066	14,307	13,831	12,885	13,31	13,144	13,177
Honduras					25,29					
Panamá			22,427							
Puerto Rico					23,564	24,606				

Fuente: Elaboración propia a partir de del Banco Mundial.

También si consideramos el indicador más utilizado para valorar el grado de desarrollo de los países a nivel global, se encuentra el índice de desarrollo humano (IDH), elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), contemplando tres dimensiones básicas: la longevidad de las personas, su educación y el nivel de ingreso necesario para una vida digna, el índice de educación mide el progreso relativo de un país o un estado tomando en cuenta los años promedio de escolaridad y los años esperados de escolarización. El IDH permite a cada país clasificarlo en cuatro niveles de desarrollo humano: desarrollo humano muy alto (IDH superior a 0.800), desarrollo humano alto (de 0,700 y 0,800), desarrollo humano medio (de 0,550 a 0,700), y desarrollo humano bajo (IDH inferior a 0,550).

Tabla 3. Índice de Desarrollo Humano.

País	2019	2018	2017	2016
España	0.904	0.893	0.891	0.889
Portugal	0.864	0.850	0.847	0.845
Chile	0.851	0.847	0.843	0.842
Argentina	0.845	0.830	0.825	0.822
Uruguay	0.817	0.808	0.804	0.802
Panamá	0.815	0.795	0.789	0.784
Costa Rica	0.810	0.794	0.794	0.791
Cuba	0.783	0.778	0.777	0.774
México	0.779	0.767	0.774	0.772
Perú	0.777	0.759	0.750	0.748
Colombia	0.767	0.761	0.747	0.747
Brasil	0.765	0.761	0.759	0.758
Ecuador	0.759	0.758	0.752	0.749
R. Dominicana	0.756	0.745	0.736	0.733
Paraguay	0.728	0.724	0.702	0.702
Bolivia	0.718	0.703	0.693	0.689
Venezuela	0.711	0.726	0.761	0.766
El Salvador	0.673	0.667	0.674	0.679
Guatemala	0.663	0.651	0.650	0.649
Nicaragua	0.660	0.651	0.658	0.657
Honduras	0.634	0.623	0.617	0.614

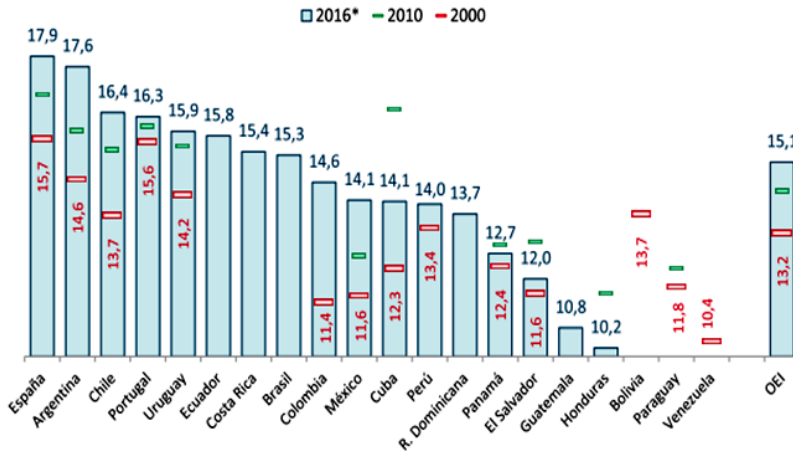
FUENTE: Elaboración propia a partir del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 2016,2017,2018 y 2019.

Si consideramos los resultados de la tabla 3 podemos apreciar que la tendencia es a aumentar y desarrollo alto, pero países como España, Portugal, Chile, Argentina y Uruguay se han mantenido en desarrollo humano muy alto, además Panamá y Costa Rica en 2019 lograron alcanzar este nivel.

Otro gran factor que se puede analizar es la esperanza de vida y la UNESCO la concreta como los años que una persona de una determinada edad puede esperar pasar en los niveles educativos especificados, en la figura 4 podemos encontrar que los primeros puestos los tienen

nuevamente España, Argentina, Chile y Portugal y los peores Venezuela, Paraguay, Bolivia y Honduras.

Figura 4. Esperanza de vida escolar desde educación primaria hasta terciaria.



Fuente: (OEI,2019, p.44).

En el caso de México lo podemos encontrar en el noveno lugar al cual le faltan 21 puntos porcentuales para alcanzar el desarrollo muy alto, los países que aún les falta grandes cambios para alcanzar este nivel son El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras.

En esta nueva perspectiva del modelo por competencias aún faltan grandes cambios para poder lograr que las y los estudiantes de la EMS logren egresar con un nivel de competencias adecuado a la educación superior, para el caso de México el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea) lo puso en operación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo de dar a conocer la medida del dominio de un conjunto de aprendizajes clave aplicada al último grado de la EMS.

En la prueba anterior contempla cuatro niveles de logro, se observa que las y los alumnos que están por egresar la educación obligatoria carecen de las competencias que se deben de desarrollar en este nivel educativo ya que para 2017 a nivel nacional solo el 2.5 % alcanzó el

nivel IV que es lo ideal y se considera que dominan las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático, el 8 % el N III, 23.3 % el NII y en el NI se encuentra el mayor porcentaje de las y los jóvenes lo cual quiere decir que tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables” (INEE, 2017, p.7).

Lo anterior se puede explicar ya que no toda la planta docente se ha capacitado, en el país se ofertaron diplomados en competencias impartidos por 42 Instituciones de Educación Superior y coordinadas por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública pretendía facultar a 20,000 profesoras y profesores en el 2008 y sumar 60,000 en el 2009 y 160,000 en los dos años siguientes. No obstante, solo para 2013 habían logrado capacitar al 56.2 % (Guzmán, Díaz & Soto, 2017, p. 153).

Conclusiones

Un punto importante es que las competencias son bastante ideales en el mundo tan globalizado que vivimos, ya que las organizaciones internacionales de la evaluación entre otras las contemplan. Una limitante con la que nos encontramos es que, a las pruebas que les dedican mayor atención los países son la prueba PISA, y solo evalúan hasta el nivel de secundaria inferior, pero se observa que entran con deficiencias en competencias a la EMS.

Lo que podemos apreciar es que entre mayor sea el nivel educativo menos inversión se observa y la tendencia es a disminuir con los años, y como queremos mejores resultados de las y los alumnos si el gasto por alumnos y alumnas sobre el PIB es menor. Respecto de México aún faltan grandes cambios por hacer, ya que aun la planta docente no se capacita y aunque la tendencia en gastos por alumnos y alumnas ha incrementado no es mayor a la de 2013. Las competencias que contemplan las pruebas se pueden alcanzar ya que, aunque sea muy poca la población estudiantil ha logrado alcanzar los niveles óptimos.

Referencias Bibliográficas

- Banco Mundial (2021). Porcentaje del gasto público en educación secundaria (% del gasto público en educación. Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.SECO.ZS?locations=ES-CR-MX-BR-CO-PE-CL-PA-EC-GT&start=2009>, fecha de consulta 3 de mayo de 2021.
- Guzmán, Díaz & Soto (2017). El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XLVIII, Núm. 2, pp. 137-164.
- INEE (2017). *Planea Resultados nacionales 2017*. México: INEE
- Ministerio de educación y formación profesional (2019). *Informe PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Madrid: Secretaría general técnica.
- OEI, (2019). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2019*. Madrid, España.
- PNUD, (2019). *Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Nueva York: PNUD.
- UNESCO (2019). *Nivel secundario educación básica*. Buenos Aires, Instituto internacional de planeamiento de la educación.

Capítulo 14

Conocimiento especializado de Matemáticas que profesores ponen en juego en la experimentación de una Ingeniería Didáctica

Esther Esparza Rodríguez

Introducción

La investigación educativa es un ámbito del conocimiento que actualmente se está desarrollando de una manera importante y se recurre a ciertas metodologías que permiten caracterizarla de un rigor científico. Además, sus resultados posibilitan la solución de grandes problemas que los profesionales enfrentan en este campo. Ante esta premisa y como parte del programa de estudio de la Maestría en Docencia para la Educación Básica, que se está cursando en la escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, de Loreto, Zacatecas, se expone el avance de una investigación de tesis; se focaliza en la línea del conocimiento disciplinar y didáctico del profesor de Matemáticas, específicamente en la enseñanza de problemas multiplicativos con Fracciones en 6° grado de Educación Primaria. Por lo tanto, contribuye a la enseñanza-aprendizaje de la práctica docente.

La investigación surge del reconocimiento de problemas de enseñanza que enfrentan los profesores con respecto al contenido de problemas multiplicativos que involucran las fracciones, el cual se imparte en la asignatura de Matemáticas en el nivel de Educación Primaria. Lizarde Flores, Hernández Gutiérrez, y Loera Serrano, (2015) hablan sobre “Problemas de enseñanza en las Matemáticas” como pauta para la formación de los docentes en aspectos disciplinares y didácticos de las Matemáticas, que le permitan reflexionar y atender las dificultades que presenta cuando enseña un contenido.

Autores como Chamorro (1988), Streefland (1978) Perera y Valdemoros (2007), Gomes, (2019), Billstein (2008); concuerdan en que la enseñanza de las fracciones, y de manera específica cuando se implican en la multiplicación y división, los docentes enfrentan dificultades, puesto que tienden a favorecer la memorización del algoritmo, es decir, hay carencia de sentido en el concepto matemático y al momento de trabajar con estas operaciones y con este tipo de números, tienen limitaciones para presentar situaciones de aprendizaje oportunas en la construcción del conocimiento matemático de los alumnos.

Para darle solución al problema que se menciona, el objeto de estudio de esta investigación es reconocer el conocimiento especializado de ma-

temáticas, que los profesores implican en el proceso de apropiación de una ingeniería didáctica para su aplicación, considerando como marco teórico el modelo MTSK (Mathematics Teacher's Specialiced).

Se trata entonces de una propuesta de enseñanza, traducida a una ingeniería didáctica sobre problemas multiplicativos de fracciones, en la cual se pretende diseñar y probar cómo la aplican los profesores al reconocer el conocimiento especializado de matemáticas que ponen en juego. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es: Analizar la manera en la que los profesores de 6° grado, emplean su conocimiento especializado de Matemáticas en un proceso de prueba de una Ingeniería Didáctica aplicada a problemas multiplicativos de fracciones.

MTSK: Conocimiento especializado del profesor de matemáticas

Debido a que el objeto de estudio de la investigación, es reconocer el conocimiento especializado del profesor en la experimentación de una propuesta de enseñanza sobre problemas multiplicativos con fracciones, por lo que es factible identificar cuáles son esos conocimientos que subyacen al diseño, aplicación y análisis. Por tal motivo se emplea el modelo MTSK1,¹ como una herramienta para describir y caracterizar este tipo de conocimiento.

El precedente del modelo MTSK, se distingue desde la propuesta de Shulman (1986), quien caracteriza el conocimiento de los profesores, al mencionar 7 categorías que lo conforman, una de ellas es el “Conocimiento didáctico del contenido” que es la base para el desarrollo de modelos con carácter de especificidad para analizar el conocimiento del Profesor de Matemáticas.

Entre estos modelos, se distingue el equipo de trabajo encabezado por Deborah L. Ball (2008), “[...] que propone un modelo para organizar y operativizar el conocimiento del profesor de matemáticas ([5]) a través de investigaciones sobre la práctica que denominan Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT)” (Muñoz-Catalán, y otros,

¹ Modelo MTSK por sus siglas en inglés que significan Mathematics Teacher's Specialised Knowledge; y su traducción al español es: Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas.

2015, pág.1804) modelo conformado por dos dominios: conocimiento de la materia (SMK) y conocimiento didáctico del contenido (PCK). (Hill, Ball, & Schilling, 2008).

Carrillo, Climent, Contreras y Muñoz-Catalán del grupo SIDM,² consideran las categorías desarrolladas por Shulman (1986), y el modelo MKT de Ball, Thames y Phelps (2008), y proponen un modelo analítico que focaliza como objeto de estudio el conocimiento del profesor de matemáticas. A este modelo se le denomina MTSK, el cual lo definen como: “[...] partimos de la base de varias asunciones, que condicionaron el modelo desarrollado. La primera de ellas es la especialización. Entendemos que la especialización del conocimiento de un profesor deriva de su profesión (profesor de matemáticas) en que la enseñanza es un elemento definitorio, la segunda asunción es la especificidad del modelo a la enseñanza de las matemáticas [...]” (Muñoz-Catalán, y otros, 2015, pág. 1807).

El modelo MTSK se conforma por dos dominios: Conocimiento Matemático (MK) y Conocimiento Didáctico del Contenido (PKC). A su vez en cada uno se subdivide en tres subdominios, en el primero: Conocimiento de los Temas (KoT), Conocimiento de la Estructura Matemática (KSM), Conocimiento de la Práctica Matemática (KPM); y en el segundo dominio se encuentran: Conocimiento de la enseñanza de las Matemáticas (KMT), conocimiento de las Características del Aprendizaje de las Matemáticas (KFLM), Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas (KSML).

Teoría de las situaciones didáctica

El modelo MTSK, es la herramienta de análisis que se utiliza para reconocer el conocimiento que el profesor de matemática pone en juego para el diseño y ajuste de una ingeniería didáctica, y posteriormente su aplicación y análisis. Artigue (1986) menciona que la Teoría de las Situaciones Didácticas, propuesta por Guy Brousseau (1986), es el sustento teórico de la ingeniería didáctica.

² SIDM es el Seminario de Investigación en Didáctica de la Matemática, de Universidad de Huelva (España). En él participan investigadores de universidades de España, Portugal, México, Chile, Perú, Ecuador y Brasil.

La TSD, es una teoría de enseñanza, relacionada con la construcción de conocimiento matemático (el aprendizaje) a partir del análisis de las interacciones entre: docente, alumnos y saberes. Las situaciones didácticas, es el modelo bajo el cual pueden interactuar los sujetos y el saber, a través de un medio, que determina un conocimiento, “[...] ofrecen al sujeto la posibilidad de construir por sí mismo un conocimiento nuevo en un proceso de génesis artificial” (Brousseau, 2007, pág. 16).

Brousseau (2007) establece un sistema de situaciones didácticas:

Acción: Los alumnos interactúan con el medio, demostrando la habilidad para resolver problemas poniendo en práctica los conocimientos que ya tienen, para la toma de decisiones bajo el esquema de solución que el mismo alumno diseñe. “Para un sujeto “actuar” consiste en elegir directamente los estados del medio antagonista en función de sus propias motivaciones. Si el medio reacciona con cierta regularidad el sujeto puede llegar a relacionar algunas informaciones con sus decisiones” (Brousseau, 2007, pág. 24).

Formulación: La información que se generó con las interacciones de los alumnos con el medio, representa un conocimiento que pretende en esta fase poner en juego la “[...] capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo, y reconstruirlo en un sistema lingüístico)” (Brousseau, 2007, pág. 24) en esta información, interviene otro sujeto para que le sea comunicado; son los mensajes que intercambian los estudiantes, donde discuten y reestructuran las temáticas empleadas.

Validación: “Los esquemas de la acción y de la formulación conllevan procesos de corrección, ya sea empírica o apoyada en aspectos culturales, para asegurar, la pertinencia, adecuación, adaptación, conveniencia de los conocimientos movilizados.” (Brousseau, 2007, pág. 26). El alumno que participaba como informante de procedimientos, se convierte en proponente que expone la forma de su proceder, y el anterior receptor ahora es un oponente; “Cooperan en la búsqueda de la verdad, es decir, en vincular de forma segura un conocimiento a un campo de saberes ya establecidos, pero se enfrentan cuando hay dudas.” (Brousseau, 2007, pág. 27).

Institucionalización: Brousseau (1986), señala que los procesos desarrollados por los alumnos durante las fases anteriores, encaminan hacia la necesidad de que el conjunto de conocimientos que se pusieron en juego para dar solución al problema, pase de ser personales a ser formalizados, permitiendo la conformación de los saberes matemáticos, es expuesto y explicado por el profesor, apoyándose y utilizando los recursos concebidos en las fases anteriores.

Problemas multiplicativos de fracciones

Vergnaud (1990) define la Teoría de los Campos Conceptuales, “Un campo conceptual es un conjunto informal y heterogéneo de problemas, situaciones, conceptos, relaciones, estructuras contenidos y operaciones del pensamiento, conectados unos con otros y, probablemente, entrelazados durante el proceso de aprendizaje” (pág. 1) dos tipos de situaciones que tienen estructuras aditivas y estructuras multiplicativas, estas últimas involucran las situaciones en las que se requiere aplicar una multiplicación o división, o ambas.

Por su parte, Carrillo (2016) propone de las diferentes formas en las que se estructuran los problemas multiplicativos (figura 1) y las caracteriza de la siguiente manera:

... la multiplicación se corresponde con aquellos problemas en los que se conoce el valor de una parte y el número de partes, y se busca el valor total. La división, por el contrario, se corresponde con aquellos problemas en los que se conoce el total y el valor de una parte y se busca el número de ellas, o se conoce el total y el número de partes y se busca el valor de una parte (pág. 39).

Las Multiplicaciones y Divisiones se pueden realizar involucrando diferentes tipos de números, en el caso de la investigación se interesa por reconocer la naturaleza y condiciones específicas de los problemas multiplicativos cuando los números son fracciones.

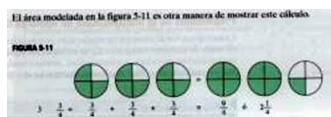
Llinares Ciscar y Sánchez García (1997) definen fracción, concretizando que proviene de Factio, es decir, romper, “[...] por un lado se presenta como 'la división de un todo en sus partes' o 'las partes de un todo'. Por otro lado, dentro de los significados propios de aritmética, aparecen acepciones tales como 'número quebrado', 'expresión que indica una división que no puede efectuarse' etcétera.” (Llinares Ciscar y Sánchez García, 1997, p. 18).

Llinares Ciscar y Sánchez García (1997) hablan acerca de las “Diferentes interpretaciones de las fracciones”. Estas interpretaciones dependen de la situación y contexto en los que se utilicen y que parecen no relacionarse. Las interpretaciones que presentan estos autores son: la relación parte-todo y la medida, (Representación en contextos continuos y discretos, decimales, y recta numérica), la fracción como cociente, (división, como elemento de un cuerpo de cociente, la fracción como razón (Probabilidades, porcentajes, y la fracción como operador).

Billstein, Libeskin y Lott (2008) conceptualizan la multiplicación entre fracciones haciendo referencia a la definición de multiplicación cuando opera con números naturales a través de una suma integrada o repetida: “Para motivar la definición de multiplicación de números naturales, usamos la interpretación de multiplicación como suma repetida. Usando la suma repetida podemos interpretar $3 \left(\frac{3}{4}\right)$ como sigue:”

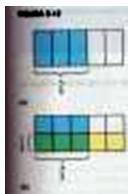
$$3 \left(\frac{3}{4}\right) = \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} = \frac{9}{4} = 2\frac{1}{4} \quad (\text{Billstein, Libeskind y Lott, 2008, p. 329}).$$

Billstein, Libeskind y Lott (2008) realizan la representación de esta multiplicación a través del modelo de áreas:



(Billstein, Libeskind y Lott, 2008, p. 329).

Se realiza la aplicación de la propiedad conmutativa de la multiplicación en la que los autores expresan como $(\frac{3}{4}) 3 = \frac{9}{4}$, como el es mismo resultado la propiedad aplicada es válida. En el caso de que en ambos factores de la multiplicación sean fracciones, por ejemplo $\frac{3}{5}$ por $\frac{1}{2}$, utiliza un modelo de área para obtener el producto:

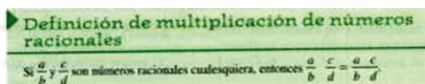


(Billstein Libeskind Lott, 2008, p. 329).

La representación simbólica de la multiplicación la expresa:

$$\frac{1}{2} \cdot \frac{3}{5} = \frac{3}{10} = \frac{1 \cdot 3}{2 \cdot 5}$$

Y define la multiplicación como:



(Billstein Libeskind Lott, 2008, p. 329).

Metodología

El objetivo de la investigación es “Analizar la manera en la que los profesores de 6° grado emplean su conocimiento especializado de Matemáticas en un proceso diseño y prueba de una ingeniería didáctica aplicada a problemas multiplicativos de fracciones”. Con base en ello, se determina de manera muy explícita la metodología de la investigación, que consiste en el diseño y experimentación de una ingeniería didáctica, de tal forma que se conforme el momento y las condiciones para recabar información sobre la aplicación de la ingeniería didáctica y posibilite reconocer el conocimiento especializado que los profesores implican para aplicarla en su salón de clase, con base en los descriptores del modelo MTSK.

La ingeniería didáctica es una metodología de investigación sobre la didáctica de las Matemáticas. Doaudy (1996) menciona que consiste en “... un conjunto de secuencias de clase concebidas, organizadas y articuladas en el tiempo de forma coherente por un profesor-ingeniero para efectuar un proyecto de aprendizaje de un contenido matemático dado para un grupo concreto de alumnos. (pág. 241) al analizar esta descripción, se identifica que una ingeniería didáctica además de metodología

es el producto de la misma investigación. Con base en lo que plantea Douady (1996) para investigar didáctica de las Matemáticas, se necesita crear esa didáctica estructurando secuencias de clase. Esta metodología, consta de varias fases:

a) Análisis preliminar:

(Artigue, 1998 pág. 38): El análisis epistemológico de los contenidos contemplados en la enseñanza, el análisis de la enseñanza tradicional y sus efectos, el análisis de las concepciones de los estudiantes, de las dificultades y obstáculos que determinan su evolución, el análisis del campo de restricciones donde se va a situar la realización didáctica.

b) Diseño y análisis a priori:

Desde la concepción se inicia con el proceso de validación de la ingeniería didáctica que es interna, es la parte de la investigación en la que se toman decisiones importantes sobre las variables que se van a involucrar en el diseño de las situaciones didácticas, además el análisis *a priori* permite tener un control de los significados que se están manejando. Es así, que se tiene un parte descriptiva y predictiva.

c) Experimentación:

Es la realización de la ingeniería, con la población seleccionada (en este caso los profesores al aplicarla con sus alumnos), para ello se explican los objetivos, se establece el contrato didáctico, aplicación de los instrumentos de investigación y se registran las observaciones realizadas.

d) Análisis a posteriori y evaluación:

Se relaciona toda la información recolectada a lo largo del proceso de análisis *a priori* y de la experimentación de la ingeniería didáctica, y se complementa con otros datos recolectados con la aplicación de algunos instrumentos. Las hipótesis realizadas en las primeras fases se comprueban cambian o modifican dependiendo de los resultados obtenidos.

Sujetos y actividades para la investigación

La ingeniería didáctica diseñada en esta investigación, está destinada para que la apliquen dos profesores de 6° de educación primaria, ya que los contenidos que corresponden a los problemas multiplicativos con fracciones de este nivel se encuentran en este grado. Los profesores tienen las siguientes características:

1. Ser un docente que esté frente a un grupo de 6°.
2. Tener mínimo 4 años de servicio y que haya trabajado con quinto y sexto grado en ciclos escolares anteriores.
3. Docentes que tengan la disposición de realizar un proceso de análisis de una propuesta de enseñanza y la lleven a la práctica en su grupo.

Las actividades que se plantean realizar conforme a las fases de la metodología y al tipo de información que se quiere recuperar en coherencia con el objetivo de la investigación, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Actividades a realizar.

Periodo	Actividades
Octubre-Diciembre 2020	Análisis preliminares
Marzo y Abril de 2021	Diseño de la ingeniería didáctica
Mayo de 2021	Análisis <i>a priori</i>
Mayo 2021	Elaboración de las entrevistas
Junio 2021	Entrega de la ingeniería y aplicación de entrevistas
Junio 2021	Experimentación o aplicación de la ingeniería didáctica
Junio 2021	Observación de las video clases y elaboración de entrevistas
Julio-Octubre 2021	Análisis <i>a posteriori</i> y evaluación

Fuente: elaboración propia.

La intención de aplicar una entrevista a los dos profesores antes de aplicar la ingeniería didáctica, es conocer cómo la interpretan, qué conocimientos, estrategias, teorías reconocen en ellas y si pudieran realizar algún ajuste y que expliquen el argumento para realizarlo. Luego observar la manera en la que la aplican y a qué dificultades se enfrentan al

momento de hacerlo y como las atienden, para identificar fortalezas y/o áreas de oportunidad. Finalmente, se requiere de volver a entrevistar para reconocer la experiencia que los profesores obtuvieron al aplicar la ingeniería didáctica, y qué descubrimientos o quizá nuevo conocimiento generaron.

Las categorías para analizar esta información recuperada, serán las que se determinan desde los subdominios del modelo MTSK, con el propósito de describir y estudiar el conocimiento especializado que los profesores de matemáticas ponen en juego para realizar cada uno de estos procesos. (fenomenología, propiedades y sus fundamentos, registros de representación, definiciones y procedimientos. Teorías de enseñanza, recursos materiales y virtuales, y estrategias, tareas, ejemplos. Conocimiento sobre las formas de aprendizaje, conocimiento de fortalezas y dificultades asociadas al aprendizaje, conocimiento de las formas de interacción, conexiones transversales, conexiones auxiliares, conexiones de simplificación, conexiones de complejización, algunas de las categorías) para el reconocimiento de los tipos de conocimiento especializado de matemáticas en cada una de las categorías, se utilizará un instrumento de análisis con los descriptores del modelo MTSK.

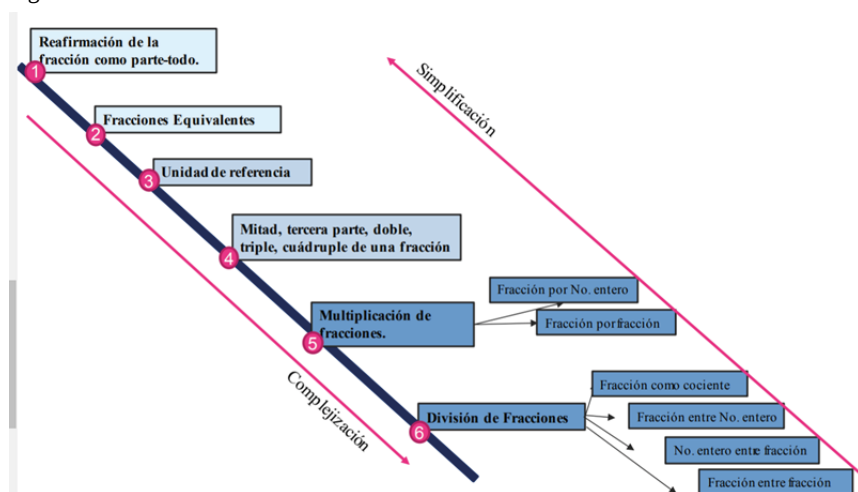
Resultados

Hasta este momento de la investigación, el avance que se puede describir es el diseño de la ingeniería didáctica, y se está desarrollando el análisis *a priori* de cada una de las situaciones didácticas. A partir del análisis epistemológico realizado sobre el contenido de problemas multiplicativos con fracciones se configura el panorama de secuencialidad de los conocimientos matemáticos que se pondrán en juego en cada una de las situaciones didácticas, para ello se realizó un análisis de los contenidos y aprendizajes presentes en el plan y programas de estudios 2011 para educación primaria, y se propone agregar un contenido avanzado que en educación primaria no se aborda, como parte de la propuesta para su enseñanza.

Como parte de los resultados que hasta este punto se tienen de la investigación, se presentan los temas, relacionados con los problemas mul-

tiplicativos con fracciones, a trabajar en cada una de las siete situaciones didácticas diseñadas, en un esquema que refleja su secuencialidad:

Figura 2. Secuencialidad de contenidos.



Fuente: elaboración propia.

Se inicia la ingeniería didáctica con un contenido relacionado con la representación de fracción como parte todo en contextos de medición de longitudes, de superficies y en las capacidades, con la finalidad de que previo a abordar problemas multiplicativos de fracciones, se retroalimenten los conocimientos sobre las características de las fracciones. En seguida se avanza con los temas de “Unidad de referencia” y “Mitad, tercera parte, doble, triple de una fracción” consideradas como situaciones introductorias. Una vez desarrolladas se avanza con la “Multiplicación de fracción por un número entero”, “Multiplicación de fracción por fracción”, se llega a la “División de fracción entre número entero” y “División de entero entre fracción”, siendo esta última situación la que se propone abordar en educación primaria.

La parte medular de la investigación es el diseño de la ingeniería didáctica, por lo tanto, a partir de los resultados correspondientes al avance se presenta, se tiene la posibilidad de mostrar una de situaciones didácticas en una infografía, que describe de manera general su estructura y las tareas a realizar en cada uno de los momentos de la clase:

Figura 3. Situación Didáctica.

Lo que ya conozco...

Valoración de conocimientos previos:
Se realizan preguntas o ejercicios muy sencillos, que tienen como propósito reconocer algunos conocimientos previos importantes para que los alumnos desarrollen la sesión. Además se comienza a dar una especie de introducción al tema que se trabajará en la situación didáctica.

Resuelvo y aprendo

En esta tarea se desarrolla la **Fase de Acción**. Se plantea la situación problemática que los alumnos tendrán que resolver con el bagaje de conocimientos que poseen para reconocer y construir un procedimiento que consideren pertinente o adecuado para darle solución. Por lo tanto se les da un espacio para su desarrollo. En esta parte el docente actúa como un observador de los procedimientos que desarrollan los alumnos, reconociendo sus estrategias, dificultades, logros o descubrimientos, y al conocer esto el docente de manera intencionada pueda utilizar el file de validación.

¿Cómo le hice?

Este apartado se concibe para reconocer de manera explícita la **Fase de Formulación**. El tercer apartado de la sesión, pide a los alumnos formular una explicación en la que justifiquen lo que consideraron para el desarrollo de sus procedimientos y dar forma en la que actuaron para darle solución al problema. Permite que los alumnos construyan argumentos que posteriormente comunicarán o compartirán con sus compañeros. Es adecuado que el docente permita que los alumnos describan de manera escrita sus justificaciones, resaltando la importancia y funcionalidad de hacerlo, para la posterior puesta en común.

¿Aprendimos que...

Para obtener el área de un rectángulo, se multiplica el largo por el ancho.

La multiplicación de fracciones se puede utilizar para obtener el área de un rectángulo, y saber la cantidad de metros cuadrados.

En la medida del largo y del ancho de un rectángulo se tienen un número fraccionario, se realiza una multiplicación de fracción x fracción.

Por ejemplo, un rectángulo cuya medida son:

Ancho: $\frac{2}{3}$ m → El ancho se divide en tercios.
Largo: $\frac{4}{5}$ m → El largo se divide en quintos.

El ancho se divide en tercios en tercios en tercios = 3 tercios = 1 metro = 1 metro = 1 metro.

El largo se divide en quintos y se tienen 4 tercios = 4.

El numerador del rectángulo que tiene de ancho de $\frac{2}{3}$ y de largo $\frac{4}{5}$, el rectángulo resultaría ser $\frac{8}{15}$.

Cuando se realiza la multiplicación se obtiene una $\frac{8}{15}$ m².

Aprendimos que...

En este apartado se presenta la **Fase de Institucionalización**, a los alumnos información y un cierto nivel de formalización del contenido matemático abordado en la situación didáctica. Permite aclarar conceptos, nociones y sobre todo procedimientos firmes, con el uso de ejemplos explícitos con uso de representaciones gráficas y simbólicas.

Aplico lo aprendido

En este apartado se realiza una extensión de los contenidos que ya se trabajaron, proponiendo resolver ejercicios, en los cuales los alumnos apliquen el conocimiento desarrollado y se permita su consolidación.

¿Cómo lo hice?

1. Aplica la operación sobre la multiplicación de Fracciones para resolver lo siguiente, realiza tus procedimientos en los espacios en blanco.

El Apoyo se plantea resolver en un pedazo de terreno de su hijo. El terreno es un rectángulo que tiene las siguientes medidas: 2/3 de ancho y 4/5 de largo, ¿cuál área tiene el pedazo de terreno que le dio?

a) ¿Cuál es el área tiene el siguiente rectángulo?

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

Las conclusiones que se pueden realizar en este punto de la investigación versan sobre el análisis preliminar, el diseño de la ingeniería didáctica y el análisis *a priori* en construcción. Se reconoce la necesidad de gradualidad y complejización en el trabajo de cada uno de los contenidos de las situaciones didácticas; luego en el diseño de la ingeniería que se presentará en “hojas de trabajo” para los alumnos permite especificar tareas o actividades en las que subyace las frases de la Teoría de las situaciones didáctica y se reconoce la necesidad de ir involucrando ciertas categorías determinadas desde el MTSK, para realizar su análisis *a priori*.

De manera general se puede mencionar que la enseñanza incide de manera importante en la configuración de proceso de aprendizaje, entonces si el profesor no tiene un conocimiento adecuado sobre conceptos que conforman al contenido que aborda con sus alumnos, se limita la posibilidad de proponer tareas adecuadas para que los alumnos construyan su conocimiento matemático.

Referencias Bibliográficas

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carrillo, J., Escudero, D. I., & Flores, E. (s.f.). *El uso del MTSK en la formación inicial del profesores de matemáticas de primaria*. Universidad de Huelva España, 16-26.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Libro para el maestro. Sexto grado*. Ciudad de México: SEP.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. 9, 29.
- Libeskind Lott, B. (2008). *Un enfoque de solución de problemas de matemáticas para maestros de educación básica*.
- Llinares Ciscar, S., & Sánchez García, M. V. (1997). *Fracciones*. España: Síntesis.
- Vergnaud, G. (1990). La Teoría de los Campos Conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques* (pág. 21). Francia: CNRS y Université René Descartes.

Capítulo 15

Cámbiale el motor a la ciudad. Desarrollo y movilidad urbana sostenible para la educación integral en el nivel secundaria

*Marco Antonio Castruita Murillo
Irma Faviola Castillo Ruiz
Josefina Rodríguez González*

Introducción

A partir de la década de los setenta del siglo XX, las grandes y medianas ciudades mexicanas experimentaron un notable crecimiento, sin embargo, en muchos casos fue de forma desmedida y con poca regulación territorial, debido a la gran cantidad de población que llegó a asentarse en estas zonas urbanas. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para 2010 el porcentaje de población que habitaba en zonas urbanas ascendía al 77.8 % del total de las y los habitantes de México (INEGI, 2010). De igual manera, zonas de baja densidad poblacional han contribuido a una expansión territorial, la cual, es incapaz de facilitar la dotación de servicios indispensables, condición que genera problemas de movilidad urbana.

Las ciudades emergentes o intermedias mexicanas coinciden con esta problemática; tal es el caso de la ciudad de Zacatecas, México, en donde, el problema de desarrollo y movilidad urbana es más visible en la conurbación con el municipio de Guadalupe, a partir de la expansión de la mancha urbana de estas dos ciudades.

Debido a que la ciudad de Zacatecas, desde su traza histórica original, cuenta con pocas vialidades, las cuales se han saturado al pasar de los años en consecuencia del aumento del flujo vehicular, ha propiciado serios problemas de movilidad urbana; a ello se suma la mala operatividad e ineficiencia del transporte público, por lo cual se tiene una limitada competitividad que impacta en la calidad de vida de sus habitantes.

Para dar soluciones ante esta problemática, tanto el gobierno federal como el gobierno estatal, en sus distintas administraciones han implementado políticas para contribuir a un desarrollo sostenible de la población, bajo los lineamientos internacionales. Para ello, se han puesto en vigencia elementos normativos y regulatorios federales y programas gubernamentales locales, como: Programas de Desarrollo Urbano (PDU) y Planes Integrales de Movilidad Urbana Sustentables (PIMUS). Esto, atendiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y de la Nueva Agenda 2030 que propuso la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015.

El gobierno local ha diseñado y actualizado diversos planes y programas, los cuales tienen por objetivo atender los problemas derivados

del desarrollo urbano del Centro Histórico de la ciudad capital, y de la movilidad urbana que implica la denominada Zona Metropolitana Zacatecas-Guadalupe (ZMZG). Durante el desarrollo del PDU del último gobierno, la secretaría de infraestructura diseñó el PIMUS, el cual, da continuidad al anterior y complementa al Programa Parcial del Centro Histórico de Zacatecas (Gobierno del Estado de Zacatecas (GODE-ZAC), 2016). Mediante estos instrumentos de planeación se proyecta llevar a cabo acciones que tengan impacto en un lapso de 24 años, es decir, a partir de 2016 y hasta el año 2040.

De acuerdo con organismos internacionales, como el Instituto de Políticas para el Transporte y el Desarrollo sede México (ITDP México), y el Interface for Cycling Expertise (I-CE), tales instrumentos se han implementado en varias ciudades del país, al menos durante las últimas dos décadas, pero los proyectos de ejecución han sido de forma lineal y sin considerar el enfoque integral (ITDP & I-CE, 2011). Las ciclovías, carriles para el transporte público, remodelaciones de espacios públicos, el establecimiento de regulaciones para la construcción en zonas de riesgo y la regulación del uso de suelo mixto, no tienen el impacto necesario y se ven limitadas; incluso, se ven obsoletas, debido a que la sociedad no desarrolla una concientización más amplia, pues no se lleva a cabo una educación y socialización adecuada.

Con respecto a lo anterior, se debe considerar que las instituciones educativas, es decir, en la educación formal, se debería asumir un mayor compromiso para transmitir los conocimientos teóricos y prácticos sobre dicha conciencia social, pues tiene también un impacto directo en el cuidado del medioambiente, tema sobre el cual hace alusión la "educación integral" del alumnado de todos los niveles. Sin embargo, en el Sistema Educativo Nacional (SEN), existen pocas propuestas didácticas que la abordan dentro de la currícula de educación básica, específicamente, en el Nuevo Modelo Educativo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en vigencia en 2017, como se revisó para este caso de estudio y particularmente para el nivel de secundaria.

Para atender la problemática, como parte de la investigación, se hace la propuesta de una "unidad didáctica", mediante la cual, se busca promover entre el alumnado de secundaria un nuevo paradigma del desa-

rrollo y movilidad urbana sostenible y, con ello, fortalecer su formación integral. Esto permitiría que las y los adolescentes desarrollen la capacidad de contribuir a tener una comunidad con valores más humanos, equitativos, democráticos y, sobre todo, con carácter sostenible.

Aproximación teórica

El enfoque teórico del análisis que enmarca la propuesta de la unidad didáctica, parte de la noción de la educación integral, pero tomando en cuenta el tema del desarrollo urbano y la movilidad urbana sostenible, como ejes integradores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundaria. La educación, como lo señala León (2007), es “un proceso humano y cultural complejo” (p. 596), pues implica la producción e integración de conocimientos que, en gran medida, influyen en las condiciones de adaptabilidad biológica y cultural, de tal forma que las personas sean capaces de transformar su medio. Rodríguez (2007), advierte que el proceso educativo se desarrolla como un “sistema”, el cual influye en los y las integrantes de una comunidad, pues aprenden elementos como: pensamientos, sentimientos, capacidades, intereses, valores y convicciones, propios de su ámbito social e histórico. Desde su propuesta, se puede argumentar la formulación de la educación con carácter de “integral”, es decir, completa y armoniosa.

Uno de los problemas que se observan en el SEN de México, es que en sus diferentes etapas históricas ha estado bajo condicionamientos del contexto natural, cultural, económico y religioso, y la currícula suele generalizar y homologar los aprendizajes, sin tomar en cuenta la diversidad cultural y social que componen a la sociedad. Casanova (2015), considera que es importante ‘migrar’ de un currículo cerrado a un currículo abierto, en el cual, se integren elementos organizativos y funcionales necesarios para transmitir conceptos cuya trascendencia confluya en una sociedad más plural.

Los Planes de estudio que la SEP dispuso en 2017, tuvieron la intención de migrar de un currículo cerrado a uno abierto. Antes de ello, el Plan de 2011, también para la educación básica, presentaba ciertos contenidos de las asignaturas, tanto de nivel primaria como de secun-

daria que indicaban la necesidad de contextualizarlos. Asimismo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación, se perfilaron hacia los requisitos de un currículo abierto. El problema fue que tenía espacios muy limitados en el mapa curricular para atender las necesidades educativas que correspondían a una región o comunidad específica, pues eran vistos de forma lineal y limitada.

En el Plan de 2017, se observó un cambio sustancial al poner atención en las características contextuales del alumnado, de ahí que se incluyó en el mapa curricular un espacio bajo el título de Autonomía Curricular. Por medio de este componente se tuvo la posibilidad de incluir de forma “libre” las temáticas que fueran necesarias o de interés para el alumnado, con la finalidad de desarrollar nuevas habilidades, ampliar conocimientos, fortalecer su identidad y el sentido de pertenencia social (SEP, 2017). Con ello, se propuso contextualizar la oferta curricular y desde ahí, las y los docentes podrían relacionar los contenidos dentro de sus programas educativos con las necesidades propias, así como con las experiencias del contexto inmediato de su alumnado.

El componente, no obstante, mostró algunas limitaciones, pero los contenidos podían abordarse mediante estrategias particulares que los centros educativos y las y los docentes consideraran oportunos. De esta manera, la implementación de proyectos se vuelve viable, sobre todo, cuando tengan impacto social para fortalecer los vínculos entre los agentes del proceso educativo: las escuelas, las y los docentes, el alumnado y la comunidad. A partir de estas reflexiones, se considera oportuno establecer una propuesta de unidad didáctica denominada: “Cámbiale el motor a la ciudad”.

Metodología

La metodología implicó técnicas de investigación documental y de recopilación de datos empíricos por medio de encuestas. La primera etapa se denominó como “analítica”, y consistió en identificar la teoría sobre la temática, conceptos y datos para reconocer el contexto y acercarse a la problemática; esto ayudó a sustentar las acciones didácticas que se tomaron en cuenta para la fase del diseño de la propuesta de la unidad,

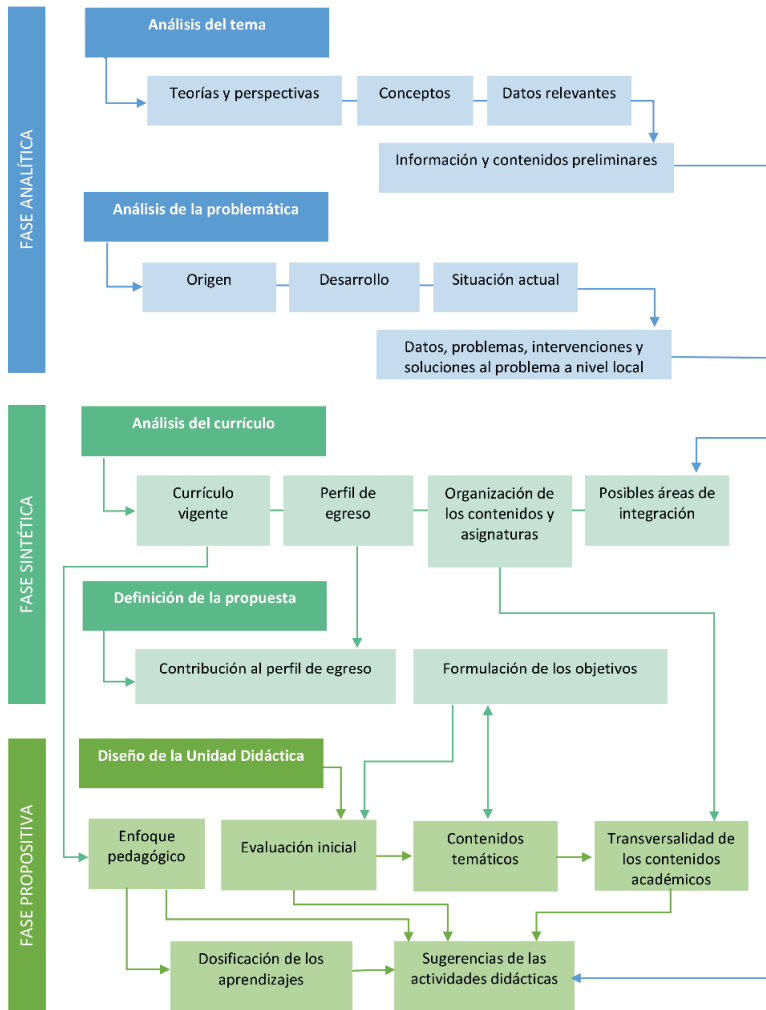
reconocer las temáticas que se podrían tomar en cuenta, y cómo hacer para que el alumnado se involucre y participe activamente. En ese sentido, fue primordial la contextualización del ámbito local para valorar las raíces de la problemática, diseñar las propuestas de intervención, y visualizar cuáles podrían ser las soluciones viables desde el gobierno local.

La segunda fase denominada "sintética" consistió en analizar el currículo del plan de estudios de 2017 para la educación básica, con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad en donde se podría incorporar la propuesta de la unidad didáctica. Se establecieron los objetivos al contar con la contextualización del problema, y con una visión clara de intervención en el marco de la currícula.

La última fase, llamada "propositiva", consistió en el diseño de la unidad didáctica. Se estableció el enfoque pedagógico a partir de la revisión que se hizo del currículo de Educación Básica, así como los objetivos que se buscan con la implantación de la unidad, y que fueron definidos en la fase sintética. Enseguida, se seleccionaron los contenidos, conforme a los objetivos de la propuesta y se hizo la transversalización con los aprendizajes esperados de los Programas de estudio de otras asignaturas académicas. Esta fase trató de fortalecer la integración de la propuesta al currículo, para no depender únicamente de un solo componente del Plan de estudio.

Para definir las actividades se tomaron en cuenta los datos obtenidos de tres escuelas secundarias: una de ellas ubicada en la ciudad de Zacatecas; la segunda en la proximidad de los límites con la ciudad de Zacatecas, es decir, en el epicentro de la zona conurbada; y la tercera, localizada en una de las zonas con mayor crecimiento urbano de la ciudad de Guadalupe. Se aplicaron 18 encuestas en cada una, con un total de 54 alumnas y alumnos encuestados. Se diagnosticaron los conocimientos previos que tienen en torno al problema de estudio, uso de los medios de transporte, prácticas de movilidad cotidianas en relación con sus planteles escolares, y su percepción durante los viajes que realizan. En la Figura 1 se muestran las fases de la propuesta metodológica.

Figura 1. Integración de las fases de la propuesta metodológica



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados de las encuestas realizadas mostraron que el 62 % de las alumnas y los alumnos hacen uso frecuente de medios de transporte motorizados, mientras que el 38 % se desplaza a pie por estas vías de comunicación, dada su ubicación domiciliaria y escolar. El enfoque pedagógico de la propuesta considera que el aprendizaje sobre el desarrollo urbano y la movilidad sostenible, en educación secundaria, tiene la intención de promover en las y los adolescentes el cuidado del medio ambiente, así como su participación consciente para mejorar la calidad de vida en las ciudades. Por tal razón, la unidad didáctica tiene un enfoque de aprendizaje constructivista, al considerar también métodos como el "aprendizaje guiado y cooperativo" y el "aprendizaje situado", con estrategias como el "análisis de casos" y el "aprendizaje basado en proyectos".

Para su estructura, los contenidos temáticos se seleccionaron tomando en cuenta los objetivos, como resultado de: el análisis de la problemática del desarrollo urbano y movilidad en la ZMZG, el análisis del mapa curricular del nivel secundaria según el plan de estudios 2017, y los resultados de las encuestas de evaluación inicial que respondió el alumnado de las tres escuelas secundarias. En la Tabla 1 se exponen la síntesis de los contenidos, y su correspondencia con los objetivos establecidos. En la Tabla 2 se presenta la organización temática, clasificada en tres campos: ciudades, desarrollo y movilidad urbana; retos y desafíos de la movilidad en las ciudades; y proyecto de impacto social.

Tabla 1. Organización de los contenidos respecto a los objetivos.

	Objetivo	Contenidos		
		Tipo de contenido	Campo temático	Temas
1	Analizar la relación existente entre el crecimiento de las ciudades y la movilidad urbana.	Conceptual	1. Ciudades, desarrollo y movilidad urbana.	1.1 1.2 1.3
2	Reflexionar sobre la problemática social, económica y ambiental, generada en los desplazamientos de personas y mercancías dentro de una ciudad.	Conceptual	2. Retos y desafíos de la movilidad en las ciudades.	2.1 2.2 2.3 2.4 2.5
3	Reconocer las soluciones viables para mejorar la movilidad urbana dentro del contexto inmediato.	Conceptual	3. Proyecto de impacto social: Cámbiale el motor a la ciudad.	3.1 3.2 3.3
4	Elaborar un proyecto de promoción que incentive el desplazamiento y transporte sostenible dentro de las colonias cercanas al plantel escolar.	Procedimental		3.4 3.5
5	Participar en las actividades definidas en el proyecto que involucren a la comunidad escolar.	Actitudinal		3.6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Organización temática.

Contenido temático	
Campo 1	Ciudades, desarrollo y movilidad urbana.
Temas	1.1 Las ciudades y el medio urbano. 1.2 Desarrollo urbano y crecimiento físico de las ciudades. 1.3 La movilidad urbana.
Campo 2	Retos y desafíos de la movilidad en las ciudades.
Temas	2.1 Congestionamiento vial. 2.2 Desigualdad social. 2.3 Seguridad vial. 2.4 Problemas de salud. 2.5 Calidad de vida y medioambiente.
Campo 3	Proyecto de impacto social.
Temas	3.1 Reconocimiento del problema. 3.2 Formulación del problema. 3.3 Investigación y búsqueda de alternativas. 3.4 Planeación y diseño de la propuesta. 3.5 Ejecución y comunicación. 3.6 Evaluación de la participación.

Fuente: Elaboración propia.

Para la transversalización de estos contenidos con los incluidos en el Plan de estudios, se propone considerar un total de 28 aprendizajes de las asignaturas académicas de Lengua Materna (Español), Matemáticas, Historia, Geografía y Tecnología. En la Tabla 3 se describen las asignaturas y su correspondencia con los ejes o ámbitos.

Tabla 3. Ejes o ámbitos de asignaturas para transversalización de contenidos.

Asignatura	Ejes o ámbitos
Lengua Materna (Español)	* Estudio. * Literatura. * Participación social.
Matemáticas	* Análisis de datos.
Historia	* Cambios sociales e instituciones contemporáneas.
Geografía	* Análisis espacial y cartografía. * Espacio geográfico y ciudadanía.
Tecnología	* Conocimiento tecnológico. * Sociedad, cultura y técnica. * Técnica y naturaleza. * Gestión técnica. * Participación tecnológica.

Fuente: Elaboración propia.

Los aprendizajes esperados de la unidad didáctica son de vital importancia, pues determinarán cómo la y el docente deberá llevar a cabo las adaptaciones de las estrategias didácticas, según el contexto particular del grupo o escuela en donde implementen la unidad. Para su definición fue necesario distribuir los tiempos en los cuales se desarrollará, puede ser entre 25 y 40 sesiones; esto depende del tiempo lectivo con el que se cuente, y de las necesidades de cada escuela. Para esta dosificación, se estableció que la duración de las sesiones sea igual a la de un periodo lectivo del Plan de estudios, con duración de 50 minutos.

Finalmente, se desarrollaron 14 fichas de orientaciones de actividades didácticas como resultado de las tres fases consideradas en la metodología. Estas fichas son solo sugerencias, pues el profesorado podrá tomarlas en cuenta, o modificarlas, para conseguir los aprendizajes esperados. De igual manera, los materiales y herramientas que se pueden implementar están sujetos a las realidades del contexto de sus estudiantes, pues también hay que considerar aspectos socioeconómicos del entorno en donde se encuentran. En la Tabla 4 se presenta la ficha 10, como ejemplo de estas sugerencias.

Tabla 4. Ejemplo de ficha de orientaciones de actividades.

Unidad didáctica:	Ficha 10	
	Campo temático:	Proyecto de impacto social: Cámbiale el motor a la ciudad.
Cámbiale el motor a la ciudad	Tema:	Formulación del problema.
	Aprendizaje esperado:	Identifica problemáticas de movilidad relacionadas con el uso de medios de transporte en su comunidad.
Contenidos académicos transversales		
Asignatura:	Ámbito / Eje:	Estudio.
Lengua Materna: Español	Tema:	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.
	Aprendizaje esperado:	Participa en una mesa redonda sobre un tema específico.
Asignatura:	Ámbito / Eje:	Análisis de datos.
Matemáticas	Tema:	Estadística.
	Aprendizaje esperado:	Usa e interpreta las medidas de tendencia central.

Orientaciones para la sesión

Ahora que el alumnado ha reconocido el problema a nivel local, así como su origen, causas y consecuencias, conocerá las soluciones propuestas para atenderlo. Para esto, el proyecto a realizar tiene la intención de fomentar el reconocimiento y valoración de las estrategias definidas por los gobiernos para atender esta problemática, y también emprender acciones que involucren su participación como comunidad desde la escuela.

Para incluir a las alumnas y los alumnos en este proceso, ellas y ellos mismos pueden ser quienes las identifiquen y propongan algunas soluciones dentro de su contexto inmediato. Por ello, primero es necesario que formulen el problema a solucionar, por lo que pueden hacer uso de la información recolectada en la evaluación inicial, o aplicar nuevamente la encuesta para obtener una mejor representatividad de la escuela con una muestra de mayor tamaño. Se recomiendan de manera específica los parámetros 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.3 y 4.5, los cuales deberán analizarse en su conjunto y determinar qué problema se puede atender de acuerdo con los resultados obtenidos.

Por ejemplo, en los datos derivados de las tres escuelas donde se aplicó la evaluación inicial, se observa que la mayoría de los alumnos y las alumnas llega a la escuela en automóvil, pero muy pocos y pocas utilizan el transporte público y la bicicleta, aún y cuando se puede deducir la cercanía de sus hogares por el tiempo utilizado en el viaje.

Lo anterior hace suponer un uso desmedido del automóvil para distancias cortas, lo cual se traduce en un impacto en la calidad de vida de la zona debido al congestionamiento, producción de ruidos excesivos, impacto en la economía de las familias por la recarga de combustibles, aumento del sedentarismo de las y los integrantes, y en el incremento de emisiones de contaminantes a la atmósfera. Por ello, se les puede reconocer como desplazamiento o viajes poco sostenibles.

Sugerencias de actividades

Primeramente, el alumnado puede realizar un análisis de la situación actual, participando en una mesa redonda en la que se propongan e identifiquen problemáticas de movilidad en la zona donde se ubica el plantel escolar, y en la cual justifiquen su participación con los temas abordados anteriormente.

También, por medio de gráficas y usando las medidas de tendencia central, pueden analizar los datos de la información recolectada en la evaluación inicial, o de los resultados que obtuvieron si decidieron aplicar nuevamente la encuesta para lograr una mejor representatividad de la escuela.

Por último, en una exposición al grupo, pueden presentar los problemas identificados, tanto en forma descriptiva como gráfica y al final definir de forma clara y precisa, el problema a resolver o la situación a intervenir.

Fuente: Elaboración propia

La viabilidad para integrarse al mapa curricular de la educación secundaria puede evaluarse desde dos posibilidades. Por una parte, por medio de la relación con algunos contenidos incluidos en el programa de cierta asignatura académica con la cual se pueda transversalizar. Y, por otra parte, se puede incluir en el componente de autonomía curricular, espe-

cíficamente en los ámbitos de ampliar la formación académica, o proyectos de impacto social. Esta esta propuesta de unidad didáctica puede contribuir al perfil de egreso del alumnado de nivel de secundaria, en particular a la exploración y comprensión del mundo natural y social, atención al cuerpo y la salud, y al cuidado del medioambiente.

Uno de los retos más importantes que se presentaron al desarrollar la propuesta, fue la forma de integración a la educación formal. Al inicio, se identificó un área de oportunidad lo suficientemente viable para lograr este propósito por medio del componente Autonomía Curricular del currículo de la educación básica. No obstante, el cambio de gobierno federal promovió un movimiento para reformar el artículo 3º constitucional, y con ello el planteamiento de otro plan de estudios. Esto generó incertidumbre sobre qué aspectos del currículo, de recién implementación, van a conservarse y cuáles serán descartados. Hasta ahora solo se han llevado a cabo algunas modificaciones con la incorporación de algunas asignaturas, pero queda vigente aún el componente de Autonomía curricular.

Conclusiones

La unidad didáctica “Cámbiale el motor a la ciudad”, puede ser una oportunidad para fortalecer la educación integral del alumnado del nivel de secundaria, al influir en su personalidad y su capacidad para interactuar y modificar de manera positiva su entorno. La movilidad urbana sostenible promueve la responsabilidad individual, la justicia social y el cuidado del medioambiente, por lo que se pretende que el alumnado se vuelva promotor de las soluciones y partícipes del cambio de paradigma.

Por ello, aún y cuando la unidad didáctica que se propone se pueda incorporar como proyecto de alguna asignatura académica, o incluso, como parte de la nueva asignatura de vida saludable, es necesario que sumemos esfuerzos por defender espacios destinados a promover la educación integral del alumnado. Habría que esperar que, en su momento, el nuevo currículo fortalezca la autonomía curricular u otorgue flexibilidad de incorporación de contenidos y aprendizajes interdiscipli-

nares, los cuales, los consideren como personas activas, comprometidas socialmente y con una actitud responsable en la interacción con su entorno.

Referencias Bibliográficas

- Casanova, M. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. España: La Muralla S.A.
- Gobierno del Estado de Zacatecas (GODEZAC). (2016, septiembre, 15). *Programa de Desarrollo Urbano de Zacatecas Guadalupe 2016 – 2040*. Recuperado de <http://cit.zacatecas.gob.mx/index.php/programa-de-desarrollo-urbano-de-zacatecas-guadalupe>, fecha de consulta: 12 de octubre de 2018.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>.
- Instituto de Políticas para el Transporte y el Desarrollo México (ITDP México) & Interface for Cycling Expertise (I-CE). (2011). *Ciclociudades. Manual integral de movilidad ciclista para ciudades mexicanas*. Recuperado de <http://ciclociudades.mx/manual-ciclociudades>, fecha de consulta 26 de agosto de 2018.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educare*, Vol. 11, Núm. 39, pp. 595-604. Recuperado el 13 de septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>.
- Rodríguez, R. (2007). *La educación desde un enfoque histórico social: importancia para el desarrollo humano*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cpsicologiapdf-255-la-educacion-desde-un-enfoque-historico-social-importancia-para-el-desarrollo-hu.pdf>, fecha de consulta 13 de septiembre de 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

Semblanza curricular de las autoras y los autores

Hilda María Ortega Neri

Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España), obtención de Mención Europea por estancia de investigación en su tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Coimbra (Portugal), asimismo, Mención *Cum Laude* y calificación Sobresaliente en la tesis doctoral. Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas. Licenciada en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estancias de investigación en Portugal, Argentina y España. Docente investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la licenciatura en Psicología de la UAZ. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación del mismo nombre. Perfil PRODEP. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

Irma Faviola Castillo Ruiz

Maestra y doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, con sede en Zamora, Michoacán, México (2011 y 2014, respectivamente). Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, México; cine y fotografía; gestión cultural; historia cultural y social; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacional e internacional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural. Cuenta con el reconocimiento de perfil deseable otorgado por el PRODEP (vigencia renovada 2021-2023). Es integrante del cuerpo académico consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. En la actualidad

labora como docente e investigadora adscrita a la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la UAZ.

Ameyali Esmeralda Cervantes Correa

Estudiante de la licenciatura en derecho por la Universidad de Guadalajara, encarga del programa de semilleros de investigación de la cátedra UNESCO de la Juventud. Investigador en temas de juventud, educación y derechos humanos desde 2015, ponente más joven en presentar en el COMECSO, ponente internacional presentando en congresos como Universidad 2020 congreso de educación, la Habana 2020.

María del Refugio Magallanes Delgado

Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el perfil I PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Estudios sobre educación, sociedad contemporánea, cultura y comunicación. Autora de: *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020) y *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), coordinadora de *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (2020); *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019) y una serie de artículos, ponencias y conferencias que versan en tres temas de interés: Historia social de la educación (XIX-XX), Violencias escolares en México y Enseñanza-aprendizaje de la historia.

Cristina Cabral Quezada

Profesora en educación primaria con 6 años de experiencia, iniciando en el ámbito privado y actualmente en el público, nacida en el municipio de Valparaíso Zacatecas, mismo lugar donde obtuve mis estudios desde preescolar hasta preparatoria, trasladándome a los 18 años a la ciudad de Zacatecas para llevar mis estudios universitarios en la Uni-

versidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), me gradué como licenciada en educación presentando mi tesis con el nombre, *Las escuelas particulares y sus prácticas conductistas, aún en el siglo XXI “Colegio Federico Froebel”*, para posteriormente integrarme a la Secretaria de Educación Pública como docente frente a grupo, actualmente trabajo y estudio la maestría en Educación y Desarrollo Profesional, en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Dennise del Carmen Galvan Lucio

Actualmente docente en educación primaria y educación media superior en asignaturas educativas, pedagógicas y psicológicas. Maestra en Humanidades y Procesos Educativos por Universidad Autónoma de Zacatecas, Lic. En Educación Primaria por Universidad Pedagógica Nacional Campus 321 Lic. En Intervención Educativa UPN-321. Diplomados y cursos realizados con especialidad en neuroeducación y sus diversas implicaciones, en nivel nacional Diplomado por la Universidad Autónoma de México “Neurociencias” 2018-2019, Curso “Fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el aula” UNAM, 2020. Diplomado “Neurociencias aplicadas al aula” por Asociación Educar con certificación por la UBA (Universidad de Buenos Aires) 2020 en nivel internacional. Ponente y participante en más de 7 congresos a nivel estatal y nacional con temas de investigación relacionados a las problemáticas de aprendizaje y la propuesta pedagógica de la neurociencia. Nominada y reconocida por el Instituto Estatal de la Juventud 2020, en la categoría de excelencia académica. Reconocimiento nacional y estatal por participación como finalista en la convocatoria “Comparte tu experiencia, buenas prácticas e innovación en la docencia” SNTE, 2021.

Giovanna Sinead Sánchez Inda

Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2021), licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (2017), actualmente se desempeña como docente frente a grupo en el Jardín de Niños “Vicente Ramírez Duarte”, participante en congresos internacionales algunas de las ponencias: “Impacto de la evaluación

formativa en el desarrollo de competencias”, “El método de casos, una herramienta para desarrollar la creatividad en las y los alumnos de preescolar”. Autora de “La evaluación formativa en el desarrollo de competencias. Prácticas y percepciones en preescolar”. En María del Refugio Magallanes Delgado, Hilda María Ortega Neri, Josefina Rodríguez González y Beatriz Marisol García Sandoval (coords.). Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes.

Georgina Indira Quiñones Flores

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2012), maestra en Historia por el Colegio de San Luis (2006), licenciada en Humanidades con Especialidad en Historia por la Universidad Autónoma de Campeche (2003), actualmente se desempeña como docente – investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas, cuenta con perfil PRODEP y el reconocimiento por haber obtenido el promedio más alto de su generación en el programa de doctorado en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2012). Entre sus principales producciones científicas se encuentra el artículo “La vida picaresca en Zacatecas, siglos XVI y XVII: juegos, pleitos y blasfemias. En Nuevos Mundos Mundos Nuevos” (2017). Ha participado en congresos internacionales, nacionales y locales algunas de sus ponencias son “La hechicería amorosa en Yucatán, siglo XVII”, “Blasfemias y reniegos de esclavos en Zacatecas, siglos XVI y XVII”.

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

Realizó sus estudios de licenciatura en Educación Preescolar en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Es maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es estudiante de la maestría en Tecnología Informática Educativa. Se desempeña como docente frente a grupo en el Jardín de Niños Beatriz González Ortega. Ha participado como ponente en congresos internacionales, tal es el caso del III Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente (modalidad virtual) y del 11^{er} Congreso Internacional “La investigación en el posgrado (Edición virtual)”.

Ana Paulina Arreguin Ramos

Estudiante de la Licenciatura en Educación Media en el Área de Matemáticas en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Ha participado en el Verano de Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico del programa DELFIN, y en el Programa para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Ulises Suárez Estavillo

Dr. en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor e Investigador de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinador de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales, y docente de la escuela de Educación, en la zona sur de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

René Martínez Martínez

Originario de la ciudad capital de Zacatecas. Ha desarrollado su formación académica en instituciones públicas. Psicólogo por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Realizó sus estudios de posgrado en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior, en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas en donde desempeña la función de Orientador Educativo. En su desempeño como docente y orientador, trabaja con alumnado a quien apoya para que adquiera herramientas psicológicas y emocionales que les ayude a desarrollarse en sus institucionales académicas para afrontar de forma positiva su vida cotidiana.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Es perfil PRODEP e integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad,

cultura y comunicación” (UAZ-CA-184). Ha publicado investigaciones sobre el devenir histórico de la profesionalización educativa de la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, sobre procesos de socialización en el campo educativo desde estudios culturales, sobre cultura organizacional en los procesos escolares, sobre procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera y sobre *mobbing*.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación” (UAZ-CA-184). Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Integrante de la Red contra la Violencia de Género en las Instituciones de Educación Superior “Reconstruir”. Sus principales líneas de investigación son: Historia de la Educación e Historia de las Mujeres y de Género en México, siglo XIX-XXI. Es Docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Cruz Erendida Vidaña Dávila

Docente investigadora de la Escuela Normal “Gral. Matías Ramos Santos”, ha laborado en otras instituciones de educación normal como el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM). Se ha desempeñado como docente de educación primaria y Asesora Técnico Pedagógica. Realizó sus estudios de Licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, la Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo por el CAM, actualmente cursa el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (UAZ). Cuenta con el Reconocimiento al Perfil deseable PRODEP. Sus líneas de generación del conocimiento son: el análisis de la práctica y el desarrollo del pensamiento reflexivo en docentes en formación.

José de Jesús Paredes

Docente del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, en la Licenciatura en Enseñanza y el Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria, y como coordinador de la Maestría en intervención para el Desarrollo Educativo. Estudio para profesor de Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos; la Especialidad en Herramientas Básica para la Investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y obtuvo el grado de Maestro en la Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo del CAM. Su línea de generación del conocimiento es el análisis de la práctica y la transformación del profesor.

Carlos Rodríguez Ramírez

Profesor de Educación Primaria, egresado de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, ostenta la Licenciatura en Educación Media en el Área de Inglés por la Escuela Normal Superior Federal “Profr. José Santos Valdés”, así como la Licenciatura en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. También es Maestro en Intervención para el Desarrollo Educativo por el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, programa educativo del cual también ha sido asesor desde sus inicios. Se ha desempeñado como profesor de educación primaria, secundaria y bachillerato. Desde 2006, es docente titular en los programas educativos de la licenciatura en Educación Media, Educación Secundaria en el área de Inglés y ahora en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, al igual que en la Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo en el Centro de Actualización del Magisterio (Zacatecas).

Francisco Josimat Viedma Esparza

Nació en Zacatecas, Zacatecas. Es egresado de la Licenciatura en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español por la Escuela Normal Superior de Zacatecas. Obtuvo el grado de Maestro en Tecnologías Informáticas Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas y actualmente es profesor de Humanidades y Ciencias Sociales en un Ba-

chillerato Tecnológico; también es docente de Lengua Materna en una Escuela Secundaria Técnica. Se ha desempeñado como tutor por acompañamiento para personal docente de nuevo ingreso a la Educación Básica; ha participado en proyectos de fomento a la lectura, en el diseño de plataformas educativas Learning Management System (LMS) y en la conducción de talleres de fortalecimiento curricular para profesores. Ha presentado artículos académicos de divulgación y ponencias con temas de educación en diversos foros.

Gabriela del Carmen Maciel Sánchez

Licenciada en Letras, maestra en Enseñanza de Lengua Materna y estudiante del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Se ha desempeñado como docente en distintos niveles educativos, desde educación básica, media superior y superior. En la actualidad se desempeña como Profesora Investigadora de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. El área de estudio es la lingüística aplicada, problemas de enseñanza y aprendizaje de la lengua, enseñanza del español como lenguas extranjera, así como la enseñanza de la literatura y su didáctica. Ha colaborado en la publicación de libros y artículos sobre educación y enseñanza del lengua y la literatura.

Zilia Verónica Martínez Esquivel

Licenciada en Educación Preescolar, durante 10 años se desempeñó como maestra frente a grupo en Educación Básica. Cursó la Maestría en Educación. Asimismo, estudió el Doctorado en Gestión Educativa. Actualmente es Profesora Investigadora de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Hilda Bertha Martínez Ireneo

Licenciada en Educación primaria egresada de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, Estado de México. Maestra en Educación Matemática, egresada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Estudiante del cuarto semestre del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de

México (ISCEEM). Ha participado como ponente en diferentes eventos académicos nacionales e internacionales en el área de la Educación Matemática. Profesora de matemáticas en Educación Secundaria con 24 años de servicio.

Graciela Hernández Texcotitla

Dra. En Pedagogía por la UNAM. Es docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Imparte seminarios de Investigación, de teoría educativa y formación en los posgrados de maestría y doctorado. En la UNAM participa en tutorías de posgrado y en la licenciatura en pedagogía. Ha participado en diferentes congresos Nacionales e Internacionales en el campo de las Prácticas educativas y Educación Matemática. Ha escrito artículos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, el papel del maestro y las reformas educativas.

Ángel Axel Herrera Vargas

Egresado por la Unidad Académica de Contaduría y Administración en la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas en 2019. Pasante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Doctora en Política Pública por la Escuela de Gobierno y Política Pública del Tecnológico de Monterrey y maestra en Economía Aplicada por El Colegio de la Frontera Norte. De 2014 a 2016 realizó una estancia postdoctoral sobre migrantes mexicanos altamente calificados. Actualmente, es Docente Investigadora en la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas en las líneas de investigación Ciencia, Tecnología e Innovación; Políticas Públicas y Migración Altamente Calificada. Su investigación se centra en la interconexión entre la migración calificada y los sistemas nacionales de innovación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C y en 2017 llevó a cabo un proyecto de investigación sobre la feminización de las migraciones calificadas como Nuevo Profesor Tiempo

Completo de la SEP. Este mismo año, recibió el premio Anual de Investigación Económica Maestro Jesús Silva Herzog en la modalidad mejor artículo publicado en la Revista Problemas del Desarrollo en 2016

Esther Esparza Rodríguez

De nacionalidad mexicana, nacida en Jesús María, Aguascalientes. Cuenta con el grado de Licenciatura en docencia para la Educación Primaria, de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” ubicada en San Marcos, Loreto, Zacatecas. Actualmente en proceso de titulación de la Maestría en docencia para la Educación Básica, en el posgrado del: Conocimiento especializado del profesor de Matemáticas y Español. En la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. La línea a la que pertenece la investigación de tesis que está desarrollando, corresponde al “Conocimiento disciplinar y didáctico del profesor de Matemáticas”. Desempeña labores docentes frente a grupo, en la escuela Primaria “Independencia” en la comunidad del 18 de Marzo, Lagos de Moreno, Jalisco, atendiendo al grupo de 5°A.

Marco antonio Castruita Murillo

Arquitecto por el Instituto Tecnológico de Zacatecas (ITZ). Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Actualmente en proceso de obtención del Grado de la Maestría en Arquitectura por el ITZ. Se desempeña como docente de la asignatura de Tecnología con énfasis en Diseño Arquitectónico, en el nivel de Secundaria. También es tutor de docentes de nuevo ingreso, asignado por la Secretaría de Educación de Zacatecas. Ha participado como ponente en distintos coloquios y en actividades de promoción de la movilidad sustentable a través de campañas de concientización, dirigidos a estudiantes de Educación Básica y Media Superior en el estado.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es responsable

del Cuerpo Académico UAZ-184 Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación, Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como Docente-Investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-CONACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Conocimientos, abstracciones y experiencias de la educación en México, una mirada desde la creación y la formación educativa.

Se terminó de editar en junio de 2022 en los talleres gráficos de

Astra Ediciones S. A. de C. V.

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorial.com.mx

Esta obra compilatoria, representa un importante esfuerzo por develar lo que sucede en los distintos espacios de educación formal y proponer intervenciones que sin duda contribuyen al desarrollo educativo. Así, se constituye como un importante material para el desarrollo profesional docente.
Dr. Jorge Armando Acosta De Lira

ISBN: 978-84-19152-78-7



9 788419 152787



**CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN**

