

LA EDUCACIÓN DESDE EL DOCENTE INVESTIGADOR. MIRADAS DESDE EL QUEHACER DEL DOCENTE



Coordinadores

Nancy Diana Quiñones Ponce

María Leticia Moreno Elizalde

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

ISBN: 978-607-8662-29-6



Primera edición: Abril de 2021

Editado: Victoria de Durango, Dgo, México

ISBN: 978-607-8662-29-6

Editor

Red Durango de Investigadores Educativos A.C

Coautores

Aida del Carmen Ríos Zavala
Alejandra Méndez Ríos
Annya Maribel Valdivia Salas
Araceli López Chino
Brenda Lizeth Villarreal Córdova
Christian Servando Cruz López
Claudia Ivonne Romero Morales
Diana María Espinosa Sánchez
Dolores Gutiérrez Rico
Emma Flores Mendoza
Isidro Barraza Soto
Javier Morales Antuna
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Jesús Manuel Bustamante Mungarro
Laurencia Barraza Barraza
Luis Fernando Castelo Villaescusa
María de los Ángeles Martínez Hurtado
María de los Ángeles Martínez Hurtado
María Jazmín Valencia Guzmán
Mario César Martínez Vázquez
Marlyth Leggs Romero
Miguel Ángel Muñoz López
Nancy Araceli Reyes López
Ricardo Velázquez Castro
Vicente Castro Vidales

Comité científico

Adla Jaik Dipp (Instituto Universitario Anglo Español)
Frine Virginia Montes Ramos (Instituto Universitario Anglo Español)
Juan Manuel Coronado Manqueros (UPD)
Manuel de Jesús Mejía Carrillo (UPD)
María Leticia Moreno Elizalde (UJED)

Diseño editorial

José Guadalupe Estrada Ramírez

Revisión de estilo

José Guadalupe Estrada Ramírez y Jesús Alberto Padilla Madueña

Fotografía

Diana Verónica Marín Quiñonez

D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C

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

ÍNDICE

ÍNDICE	II
INTRODUCCIÓN.....	IV
CAPÍTULO I ESTRÉS EN TUTORES PARES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UMSNH	12
María Jazmín Valencia Guzmán.....	12
Emma Flores Mendoza	12
Dolores Gutiérrez Rico	12
CAPÍTULO II CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PERMEADOS POR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIAS DE UN INVESTIGADOR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIA	23
Araceli López Chino	23
Nancy Araceli Reyes López	23
Christian Servando Cruz López.....	23
CAPÍTULO III ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL: PERCEPCIONES DE LOS TUTORES DE PRÁCTICA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCLM Y BYCENES	34
Brenda Lizeth Villarreal Córdova.....	34
Jesús Manuel Bustamante Mungarro.....	34
María de los Ángeles Martínez Hurtado	34
Luis Fernando Castelo Villaescusa	34
CAPÍTULO IV LA FORMULACIÓN DE CUESTIONAMIENTOS COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA INTERVENIR EN LA PRÁCTICA DOCENTE	47
Claudia Ivonne Romero Morales.....	47
Laurencia Barraza Barraza.....	47



Isidro Barraza Soto	47
CAPÍTULO V EFECTOS DE CUERPOS ACADÉMICOS DE IES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE	62
Miguel Ángel Muñoz López	62
Diana María Espinosa Sánchez	62
CAPÍTULO VI EL APRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE: ¿CÓMO Y CUÁNDO? PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS	77
Alejandra Méndez Ríos.....	77
Luis Fernando Castelo Villaescusa	77
María de los Ángeles Martínez Hurtado	77
CAPÍTULO VII ANÁLISIS CORRELACIONAL DEL EXAMEN DE INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE	88
Marlyth Leggs Romero	88
Annya Maribel Valdivia Salas.....	88
Jesús Bernardo Miranda Esquer	88
CAPÍTULO VIII ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013.....	102
Ricardo Velázquez Castro	102
Mario César Martínez Vázquez.....	102
Javier Morales Antuna.....	102
CAPÍTULO IX PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES NOVELES SOBRE SU PROMOCIÓN MEDIANTE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE.....	116
Vicente Castro Vidales	116
CAPÍTULO X ENSAYO “LA EVALUACIÓN DOCENTE: RETOS Y REALIDADES”	127
Aida del Carmen Rios Zavala.....	127

INTRODUCCIÓN

Este es el primer libro denominado “La educación desde el docente investigador. Miradas desde el quehacer del docente” de una serie de libros denominados “La educación desde el docente investigador”, la cual es producto de los trabajos presentados en el 5to Foro Educativo, realizado por la Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE) en 2019.

En este libro se integran un conjunto de investigaciones y ensayos que describen, interpretan y/o explican realidades, evalúan las perspectivas que ha llevado al aprendizaje sobre la práctica educativa desde diferentes miradas, además de intercambiar experiencias en relación a la formación docente con los actores educativos de las diferentes instituciones educativas, para dar cuenta del estado que guardan, las dificultades para su implementación y muestran los vacíos de conocimiento, que, a su vez, se convierten en oportunidades para nuevas indagatorias, además de poder contribuir a la profesionalización docente y fomentar en los futuros docentes y profesionales elementos para la solución de problemas educativos.

A este respecto Fernández (2010) hace una revisión sobre el estado de arte en relación a la formación docente donde destaca primeramente que la formación docente puede percibirse como un proceso en el que se articulan experiencias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes; donde la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación de la

profesión docente, cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar (Gorodokin, 2005).

Derivado de lo anterior, la formación integral del docente implica el desarrollo de racionalidad y criticidad para el conocimiento de la realidad de su contexto, su adecuación y compromiso ético- social establecido en las normas sociales legales. Además, implica la orientación y el estímulo de la auto-realización para el logro de una integración social útil, favorable al individuo y a la sociedad. Es necesario formar al docente con la destreza de reflexionar sobre sus acciones, sus formas de aprender, otorgándole una visión estratégica de su entorno. Esta visión podrá integrar y desarrollar las competencias que exige la profesión docente de calidad; es decir, formar de manera integral y estratégica.

Por lo tanto, la formación docente puede ser definida como un proceso pedagógico integrador del saber, hacer, saber, y aprender a pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes.

Bajo estos razonamientos es necesario descubrir una mirada estratégica de la formación docente para promover el aprendizaje, que permitan guiar y mediar situaciones para la construcción de acciones que promuevan la autonomía escolar, la criticidad, la creatividad y el uso consciente de estrategias para aprender y enseñar de manera significativa y así dar respuestas a las exigencias de un mundo en constante cambio. Esto es, apoyar al aprendizaje estratégico desde la visión de

un mundo en constante cambio, que demanda profesionales que contextualicen permanentemente su actividad cognitiva, así como también aprendan que el éxito de todo ser humano y profesional es la constante contextualización de sus competencias sociales y profesionales a las exigencias culturales de su contexto.

Los capítulos que integran este primer libro provienen de investigadores de diez instituciones educativas: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Pedagógica de Durango, Escuela Normal de los Reyes, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES), Centro de Actualización del Magisterio de Durango, Instituto Educativo GUBA, Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Centro Pedagógico de Durango A.C., Red Durango de Investigadores Educativos, Instituto Universitario Anglo Español.

Las aportaciones de los autores versan sobre diversas temáticas, que se organizan en diez capítulos, los cuales se describen brevemente.

En capítulo 1, María Jazmín Valencia Guzmán, Emma Flores Mendoza y Dolores Gutiérrez Rico, denominado “Estrés en tutores pares de la Facultad de Enfermería de la UMSNH,” presentan resultados del Programa de Tutorías entre Pares, derivado del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Enfermería. El objetivo fue conocer el nivel de estrés que presentan los tutores pares de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. Los hallazgos encontrados fueron síntomas de imposibilidad de conciliar el sueño, sensación de cansancio extremo o agotamiento, temblores musculares, y los estresores presentados más frecuentes fueron la falta de tiempo para realizar trabajos, asuntos personales, y la falta de compromiso de algunos tutorados.

Araceli López Chino, Nancy Araceli Reyes López y Christian Servando Cruz López, en el capítulo 2 “*Construcción de proyectos de investigación educativa permeados por el pensamiento crítico y competencias de un investigador en la formación de docentes de nivel primaria*”, describen los resultados de la investigación educativa en el curso Herramientas Básicas, desarrollado durante el 5° semestre con la finalidad de que los estudiantes comprendieran como se construye un proyecto de investigación, sustentados en el uso del pensamiento crítico, como objeto de estudio, así como también la práctica de las competencias de un investigador. Los resultados arrojan fortalezas y áreas de oportunidad para apropiarse del pensamiento crítico para estimular la capacidad de cuestionamiento y reflexión.

En el capítulo 3 denominado “*Acompañamiento a docentes en formación inicial: percepciones de los tutores de práctica de la Facultad de Educación de la UCLM y ByCENES*”, Brenda Lizeth Villarreal Córdova, María de los Ángeles Martínez Hurtado, y Luis Fernando Castelo Villaescusa, identifican las percepciones de los tutores de prácticas en relación a la forma en que se debe acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de tal profesión durante los espacios referidos a la práctica e identificar en qué momentos debe darse tal acompañamiento. Se analizan los principales hallazgos donde se percibe que el acompañamiento a un docente en formación debe darse sobre todo en tres momentos formativos: en la pre-práctica, práctica y post-práctica.

Claudia Ivonne Romero Morales, Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto, en el capítulo 4 “*La formulación de cuestionamientos como una estrategia didáctica para intervenir en la práctica docente*”, exponen la comprensión de las

exigencias a las nuevas generaciones dedicados a la docencia, implementar estrategias de enseñanza – aprendizaje desde la practica reflexiva, como una alternativa objetiva para transformar el ámbito educativo, presentando una referencia clara para intervenir en el aula desde el enfoque cualitativo, la observación directa y participativa del docente e investigador permitieron evaluar el producto obtenido en la implementación del cuestionamiento como estrategia didáctica.

En el capítulo 5 los autores Miguel Ángel Muñoz López y Diana María Espinosa Sánchez, denominado “*Efectos de cuerpos académicos de IES sobre la formación docente*”, realizan un análisis exploratorio de los efectos del trabajo de cuerpos académicos sobre Escuelas Normales y otras Instituciones de Educación Superior sobre la formación docente. Se realizó una investigación cuantitativa de documentos que reportaran la relación entre preparación docente y cuerpos académicos, y se obtuvieron conclusiones sobre la relación entre las variables, encontrando diferencias en los resultados de acuerdo al tipo de institución: IES o Escuela Normal, observando el impacto en el desarrollo curricular, generación de conocimientos, y mejorar el rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Alejandra Méndez Ríos, Luis Fernando Castelo Villaescusa y María de los Ángeles Martínez Hurtado, en el capítulo 6 “*El aprendizaje de la profesión docente: ¿cómo y cuándo? Percepciones de los estudiantes normalistas*” subrayan la necesidad de saber cómo se debe llevar a cabo la formación de los profesores en las Escuelas Normales, convirtiéndose como objetivo de investigación el conocer la percepción de los estudiantes sobre las temáticas que deben abordarse en las asesorías y los tiempos en los que deberían brindarse según su experiencia. Como

hallazgos del estudio se destaca que se obtuvieron 21 temáticas diferentes, relacionadas directamente con la práctica educativa.

En el capítulo 7 “*Análisis correlacional del examen de ingreso al servicio profesional docente*”, Marlyth Leggs Romero, Annya Maribel Valdivia Salas y Jesús Bernardo Miranda Esquer, plantean como objetivo determinar la correlación bivariada de las puntuaciones obtenidas en los exámenes de conocimientos y habilidades para la práctica docente y de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica en las asignaturas de Español y Matemáticas de 2018 a 2019 en el Estado de Sonora. El estudio concluye que la puntuación en el examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente tiene una correlación positiva media con la puntuación en el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.

Ricardo Velázquez Castro, Mario César Martínez Vázquez y Javier Morales Antuna, en el capítulo 8 “*Actitudes de los docentes de educación primaria ante la reforma educativa de 2013*”, muestran una investigación de tipo cuantitativo, los resultados dejan ver que los docentes muestran una actitud negativa hacia la reforma educativa, al considerarla como un mecanismo disfrazado para despedir maestros y que estos cambios no tendrán repercusiones en la calidad de la educación.

En el capítulo 9 “*Percepción de los directores noveles sobre su promoción mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente*” de Vicente Castro Vidales, establece como objetivos de investigación: a) analizar lo que piensan los directivos al promocionarse a través del examen del Servicio Profesional Docente,

b) identificar las necesidades de formación, y c) describir la percepción de los directores promocionados por su desempeño profesional al frente de una escuela. Se abordó el paradigma hermenéutico interpretativo a través del método fenomenológico, aplicando la técnica del cuestionario de preguntas abiertas a nueve directores, llegando a la conclusión que las necesidades de formación de los directores promocionados están determinadas por las dificultades que ellos enfrentan en la escuela para realizar un desempeño profesional eficaz.

Finalmente en el capítulo 10 Aida del Carmen Ríos Zavala en el ensayo “*La evaluación docente: retos y realidades*”, presenta un marco de referencia construido desde los aportes de Gutiérrez (2004), Danielson (2011) y Guzmán (2018) con la finalidad de indagar desde diferentes perspectivas, las características principales de la evaluación y los diversos factores que influyen en dicho proceso, lo que lleva a considerar los retos que tiene el docente para realizar la función evaluativa en la escuela, tratando de que esta sea integral y formativa, considerando las realidades a que se enfrenta actualmente el docente, como grupos numerosos, sobrecarga administrativa, pero sobre todo prácticas de evaluación inadecuadas.

Finalmente agradecemos a los autores, dictaminadores y colegas de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) por hacer realidad este libro. Esperamos que contribuya a sembrar ideas, inquietudes y reflexiones sobre las acciones que nos corresponden en el diseño, implementación y evaluación de las estrategias, competencias y aprendizajes en la formación docente, pero sobre todo proporcione un marco propicio para su investigación.

Referencias

- Fernández, B. (2010). *Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI*. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Gorodokin, I. (2005). *La Formación Docente y su Relación con la Epistemología*. Madrid OEI. Consultado de: <http://www.rieoei.org/>

María Leticia Moreno Elizalde
Nancy Diana Quiñones Ponce
Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Coordinadores

CAPÍTULO I

ESTRÉS EN TUTORES PARES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UMSNH

María Jazmín Valencia Guzmán

Emma Flores Mendoza

Dolores Gutiérrez Rico

*Docente de tiempo completo de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Docente de la UPN campus Durango

jazvg@yahoo.com.mx

ledemma@hotmail.com

lolitarico@hotmail.com

Resumen

El Programa de Tutorías entre Pares, se crea desde el año 2013, derivado del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Enfermería, por el bajo número de profesores de tiempo completo no se alcanza a atender las necesidades académicas de los estudiantes. Objetivo: Conocer el nivel de estrés que presentan los tutores pares de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. Metodología: Es un estudio descriptivo, transversal, observacional y no experimental. Se encuestó y entrevistó al 100% de los Tutores. Resultados: los Tutores pares presentan de estrés leve a estrés medio, solamente un Tutor par resultó sin estrés. Cabe mencionar que de los síntomas más frecuentes son: Imposibilidad de conciliar el sueño, sensación de cansancio extremo o agotamiento, temblores musculares y los estresores más frecuentes son: falta de tiempo para realizar trabajos y asuntos personales y la falta de compromiso de algunos tutorados. Conclusiones: los Tutores pares expresan que esta labor los ha hecho más responsables y tienen una buena planeación de sus tiempos, no se han afectado sus calificaciones y recomiendan a otros estudiantes participar como Tutores Pares, puesto que, a pesar del estrés que les pudiera ocasionar les ha dado más satisfacciones esta labor tutorial.

Palabras clave: Tutores pares, estrés, enfermería.

Introducción

El Programa de Tutorías entre Pares, se crea desde el año 2013, derivado del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Enfermería que funciona desde el 2004, pero por el bajo número de profesores de tiempo completo no se alcanza a atender las necesidades académicas de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UMSNH y esta modalidad es un apoyo importante para un acompañamiento académico de los estudiantes.

Se elaboró la convocatoria en la que se solicita que sean estudiantes de tercer y cuarto año, que tengan más de 8.5 de promedio, que presenten 3 cartas de recomendación emitidas por los Docentes, en donde se les recomiende como personas responsables, respetuosas, tolerantes y todas las características positivas de su personalidad.

Posteriormente se lleva a cabo un curso de inducción de 40 horas de duración, en el cual se les explica los objetivos del programa, las obligaciones adquiridas como tutores pares, que son: acudir a reuniones convocadas por las Coordinadoras del programa, entregar evidencias del trabajo con los estudiantes que será un mínimo de 2 a 5 horas semanales; este tiempo puede variar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y disponibilidad del Tutor Par.

Una vez preparados los Tutores Pares, se les asigna un grupo de estudiantes que solicitan el apoyo académico en una determinada materia y se les dota de los formatos necesarios que presentarán como evidencias de las sesiones que llevarán a cabo.

Las actividades de los Tutores Pares son:

- Organizar grupos de tutorados, los cuales serán de 20 tutorados como mínimo.
- Hacer diagnóstico de necesidades en los tutorados.
- Elaborar Plan de trabajo con los Tutorados.
- Preparar las temáticas a desarrollar.
- Evaluar a tutorados.
- Presentar las evidencias de los puntos anteriormente mencionados.

Las reglas de permanencia de los Tutores Pares son:

- ❖ Los Tutores Pares deben cumplir de 2 a 5 horas semana mes de acción tutorial, en los días que sus actividades principales se los permitan.
- ❖ Deben presentar informes de avances con los tutorados.
- ❖ Los Tutores Pares serán evaluados por los tutorados.
- ❖ Se deben cumplir los objetivos y metas establecidas en los planes de trabajo.

Las Coordinadoras son dos, una que es la encargada de todo el programa y la coordinadora específica de las Tutorías entre Pares, son las responsables de verificar el trabajo de los Tutores Pares y dar apoyo y acompañamiento en los problemas que se les pueda presentar durante su trabajo con los estudiantes, que son de diferente índole, por ejemplo: la inconformidad de algunos docentes que no les gusta aceptar que los estudiantes no le entienden y requieren de otras técnicas de enseñanza para aprender los contenidos de la materia, también han mencionado que los estudiantes les demandan más tiempo y ellos tienen sus actividades como estudiantes que les hace imposible dedicar más tiempo a sus tutorados.

Por esta situación planteada, se realizó la presente investigación de conocer el nivel de estrés de los Tutores Pares y cómo manejan este estado fisiológico, que puede desencadenar un estado patológico.

El Programa de Tutorías entre pares de la Universidad de la Pontificia Católica de Chile (2015), tiene su estructura muy parecida a la del presente programa y sus Tutores Pares también son estudiantes destacados académicamente y con alto sentido de responsabilidad.

Problema de investigación: ¿Cuál nivel de estrés presentan los Tutores Pares de la Facultad de Enfermería de la UMSNH?

Objetivo: Conocer el nivel de estrés que presentan los tutores pares de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Metodología: Es un estudio descriptivo, transversal, observacional y no experimental. Se encuestó y entrevistó al 100% de los Tutores pares que son ocho. El cuestionario es una adaptación del cuestionario de problemas psicosomáticos o “CPP” (Hock, 2000) y el instrumento de evaluación de la satisfacción de los tutores pares de la Facultad de Enfermería de la UMSNH (Valencia, 2013).

La población de Tutores pares está compuesta por 8 estudiantes de los cuales son cinco mujeres y tres hombres.

Resultados

El instrumento aplicado tiene un Alfa de Cronbach de 0.86

Los siguientes resultados son los que han presentado los Tutores pares durante los últimos tres meses:

Tabla 1.
Imposibilidad de conciliar el sueño.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	14%
Casi nunca	29%
Pocas veces	43%
Algunas veces	14%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Jaquecas y dolores de cabeza.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	14%
Casi nunca	14%
Pocas veces	29%
Algunas veces	29%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	14%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.
Indigestiones o molestias gastrointestinales.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	14%
Casi nunca	
Pocas veces	29%
Algunas veces	14%
Relativamente frecuente	14%
Muy frecuente	29%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.
Sensación de cansancio extremo o agotamiento.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	
Casi nunca	29%
Pocas veces	14%
Algunas veces	43%
Relativamente frecuente	14%
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.
Tendencia de comer, beber o fumar más de lo habitual.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	43%
Casi nunca	29%
Pocas veces	
Algunas veces	28%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.
Disminución de interés sexual.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	43%
Casi nunca	
Pocas veces	43%
Algunas veces	14%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.
Respiración entrecortada o sensación de ahogo.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	43%
Casi nunca	28%
Pocas veces	29%
Algunas veces	
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.
Disminución de apetito.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	43%
Casi nunca	29%
Pocas veces	
Algunas veces	14%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	14%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.
Temblores musculares (tics nerviosos o parpadeos).

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	
Casi nunca	57%
Pocas veces	14%
Algunas veces	29%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.

Pinchazos o sensaciones dolorosas en distintas partes del cuerpo.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	
Casi nunca	43%
Pocas veces	28%
Algunas veces	29%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.

Tentaciones fuertes de no levantarse por la mañana.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	
Casi nunca	29%
Pocas veces	29%
Algunas veces	
Relativamente frecuente	28%
Muy frecuente	14%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12.

Tendencias a sudar o palpitaciones.

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	14%
Casi nunca	28%
Pocas veces	29%
Algunas veces	29%
Relativamente frecuente	
Muy frecuente	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13.

¿Cómo se siente al presentarse por primera vez en los grupos?

Respuestas	Porcentaje
Tranquila(o)	22%
Segura(o)	33%
Nerviosa(o)	11%
Comprometida	11%
Sentimiento de mucha responsabilidad	11%
Estresada(o)	12%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14.

¿En qué aspectos de su vida mejoró o impactó el haber sido Tutor(a) Par?

Respuestas	Porcentaje
Aumentó mi paciencia	7%
Soy más responsable	28%
Dominio de técnicas de enseñanza	15%
Comprendí mejor los temas que vi como estudiante	40%
Planeación de mis tiempos	10%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15.

¿Qué le disgustó o molestó de ser Tutor(a) Par?

Respuestas	Porcentaje
Nada	40%
Me deja poco tiempo para estudiar	20%
Algunos tutorados no tomaron con responsabilidad las tutorías	20%
Falta de compañerismo	20%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16.

¿Qué se le dificultó en las acciones como Tutor Par?

Respuesta	Porcentaje
Falta de interés de algunos estudiantes	38%
Algunos estudiantes no realizaban trabajos que les dejaba	12%
Falta de cooperación de los estudiantes	38%
Grupos con conflictos internos	12%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17.

¿Se cumplieron sus expectativas de ser Tutor Par?

Respuestas	Porcentaje
Si porque es un programa que apoya a los estudiantes	44%
Si porque ayudo a que estudiantes pasen sus exámenes	22%
Si porque planeaba bien mis tiempos y mantuve buenas calificaciones	11%
Si porque me da satisfacción personal	23%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18.

¿Recomienda a otros estudiantes participar en el programa de Tutoría entre Pares?

Respuestas	Porcentaje
Si porque ayudas a estudiantes	33%
Si porque da muchas satisfacciones	27%
Si porque me hizo más sensible	7%
Si, es una experiencia enriquecedora	20%
Si, para ayudar a disminuir la deserción y reprobación escolar	13%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19.

Nivel de estrés de los Tutores Pares.

Nivel de estrés	Porcentaje
Sin estrés	29%
Estrés leve	29%
Estrés medio	42%
Estrés alto	
Estrés grave	

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión y Discusión

En la investigación titulada: Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: estrategia para reducir el abandono en el ingreso (Saccone, 2016), al igual que en la presente investigación los Tutores Pares; expresan tener muchas satisfacciones personales en participar en este Programa y mejoran sus conocimientos, por el acompañamiento que hacen a los tutorados.

En el Programa de Tutoría entre Pares de la Facultad de Enfermería, objeto de estudio, al igual que el de la Facultad de Educación Pontificia de la Universidad Católica de Chile; contemplan actividades académicas en el acompañamiento de los tutorados y los Tutores Pares deben cumplir con una serie de características que garanticen un acompañamiento de calidad, por lo cual en ambos casos los Tutores Pares se sienten satisfechos de su labor tutorial pero también comprometidos por el trabajo adquirido.

En la investigación titulada: Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la Udelar. (Seoane, 2016), están plasmadas al igual que en la presente investigación las palabras de satisfacción de los Tutores Pares, por apoyar a los tutorados y también el sentimiento de responsabilidad para obtener buenos resultados académicos de los tutorados.

Esta investigación es innovadora porque no se han hecho investigaciones en otras universidades con respecto a este tema y por los resultados obtenidos, se puede concluir que los Tutores pares de la Facultad de Enfermería presentan de estrés leve a estrés medio, solamente un Tutor par resultó sin estrés.

También cabe mencionar que de los síntomas más frecuentes son: Imposibilidad de conciliar el sueño, sensación de cansancio extremo o agotamiento, temblores musculares (tics nerviosos o parpadeos), así mismo, los estresores más frecuentes entre los Tutores pares con respecto a su actividad son: falta de tiempo para realizar trabajos y asuntos personales y la falta de compromiso de algunos estudiantes que no se esfuerzan o no toman con seriedad el trabajo tutorial.

Lo más interesante en su trayectoria como Tutores Pares, son sus experiencias que manifiestan les deja mucha enseñanza personal y satisfacción, sobre todo, al lograr que los estudiantes con problemas académicos y con el riesgo de reprobación una materia, logran aprobarla.

También mencionan los Tutores pares que esta experiencia los ha hecho más responsables y tienen una buena planeación de sus tiempos, lo cual no afecta sus calificaciones, todo lo contrario, y recomiendan a otros estudiantes participar como Tutores Pares, puesto que, a pesar del estrés que les pudiera ocasionar les ha dado más satisfacciones esta labor tutorial.

Referencias

- Saccone, J., Pacífico, A. (2016). Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: Estrategia para reducir el abandono en el ingreso. Recuperado de: <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/964/2164>
- Seoane, M., Hernández, O., Novelli, D., Fernández, M., Piccardo, V., Collazo, M. (2016). Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la Udelar. Recuperado de: <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/964/2164>
- Universidad de la Pontificia Católica de Chile, (2015). Recuperado de: <http://educacion.uc.cl/tutores-pares-programa-de-acompanamiento-a-los-estudiantes>

CAPÍTULO II

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PERMEADOS POR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIAS DE UN INVESTIGADOR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIA

Araceli López Chino
Nancy Araceli Reyes López
Christian Servando Cruz López
Escuela Normal de los Reyes
chino_loara@hotmail.com
nali181100@gmail.com
ser314@hotmail.com

Resumen

La investigación se realizó en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, durante el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019, abarcando 20 estudiantes de 3er. grado de la Licenciatura en Educación Primaria. El curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, desarrollado durante el 5° semestre, nos enfocó a que los estudiantes comprendieran cómo se construye un proyecto de investigación, sustentados en el uso del pensamiento crítico, como instrumento fundamental de la misma, lo que se convirtió en nuestro objeto de estudio, así también la práctica de las competencias de un investigador (Modelo LART). El propósito de la investigación fue fomentar en el docente en formación un pensamiento crítico, un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permitió sustentar su práctica educativa y la construcción de proyectos educativos. La problemática de la investigación se obtiene a partir de un diagnóstico, que arroja que los estudiantes desconocen elementos de la investigación científica y presentan debilidades académicas. La investigación es cualitativa, y acudimos a la metodología de la investigación-acción, retroalimentando en los estudiantes el sentido de indagación y de aprender a aprender a través del pensamiento crítico. Se aplica un cuestionario como técnica de recuperación de información. Los resultados arrojan fortalezas y áreas de oportunidad, es necesario apropiarse del pensamiento crítico para estimular la capacidad de cuestionamiento y reflexión, usando preguntas y ejercicios, así como la argumentación y la capacidad de analizar lo que va más allá de un texto, para educar de forma integral y despertar el interés por el conocimiento.

Palabras clave: competencias de un investigador, habilidades y actitudes intelectuales, pensamiento crítico.

Problema de estudio

La investigación se realizó en la Escuela Normal de los Reyes (ENRA), durante el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019, abarcando 20 estudiantes de 3er. grado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI). En el Acuerdo 649, al que corresponde el plan de estudios de la (LEPRI), en el 5° semestre de la carrera, se

desarrolla el curso: Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBPLIE), éste curso pertenece al trayecto formativo psicopedagógico, el que considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza.

Por tanto, nos enfocamos en que los estudiantes comprendieran paso a paso cómo se construye un proyecto de investigación, pero sustentados en la práctica de las competencias de un investigador y en el uso del pensamiento crítico, lo que se convirtió en nuestro objeto de estudio, pues como señala Paul y Elder (2006), “El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que llevan al dominio del contenido y al aprendizaje profundo” (p. 9).

Esta propuesta, considera al pensamiento crítico como una serie de estándares (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad e importancia que le servirán para evaluar sus pensamientos), para aprender en forma autodirigida y con motivación a lo largo de su vida, con humildad, autonomía, integridad, coraje, perseverancia, confianza, empatía y justicia.

Además de estas actitudes intelectuales, los autores enlistan cinco habilidades intelectuales que debe de tener un pensador crítico, tales como: 1) plantear preguntas y problemas esenciales, 2) recopilar y evaluar la información relevante, 3) llegar a conclusiones razonadas, 4) pensar de manera abierta, reconociendo y evaluando las implicaciones, y 5) comunicar abiertamente las alternativas de solución a problemas complejos.

Dice Facione (2007), que el pensamiento crítico (PC) es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de

evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El (PC) es fundamental como instrumento de investigación.

Tomando en cuenta estos elementos se aplicó un diagnóstico al inicio del curso, que como coincide Luchetti (1998), es el asunto a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, para desarrollar el proceso de planificación y así, discriminar qué es lo fundamental y qué es lo accesorio.

Este consistió en la aplicación de dos instrumentos, el primero, un examen de conocimientos, que constó de 21 preguntas, considerando, qué es la investigación, sus procesos, características, finalidades y tipos. Los resultados arrojan que los estudiantes desconocen elementos de la investigación científica.

El segundo instrumento, pretendió identificar fortalezas y debilidades cognitivas y ellos respondieron: Fortalezas: un 35% (7 estudiantes), dicen poseer buena ortografía, capacidad para la redacción, ser participativos, les gusta leer y comprenden lo que leen, conocen diversas fuentes de información, han tenido acercamiento a lecturas de teóricos, tienen seguridad en un escenario con adultos y con niños, buena expresión oral, buena argumentación al participar, respetan opiniones diferentes, se consideran responsables y tratan de mantener un buen ambiente de trabajo.

Debilidades: un 65% (13 estudiantes), no comprenden bien los procesos de investigación, les falta conocer métodos y cuál es su diferencia en relación a la metodología, son impuntuales, no saben citar autores, les cuesta concentrarse a la hora de leer artículos, tienen dificultades con el uso de la TIC para la búsqueda de información, requieren mayor autonomía y poder de decisión, se les dificulta analizar e interpretar un documento, tienen conflicto para la realización de proyectos, el uso

del celular los distrae constantemente, no todos manejan eficientemente el sistema APA, les gana el pánico escénico al abordar exposiciones y/o participar en grupo, ser demasiado concretos al escribir, falta trabajar la redacción y el análisis, no dominan el Inglés como segunda lengua y prefieren trabajar en solitario que en colaborativo.

El propósito del curso y de la investigación, fue fomentar en el docente en formación un pensamiento crítico, un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permitió sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones a partir de la construcción de proyectos de investigación.

Para definir el pensamiento crítico, Facione (1990), parte del consenso de la American Psychological Association (APA) “La formación de un juicio autorregulado para un propósito específico, cuyo resultado en términos de interpretación, análisis, evaluación e inferencia pueden explicarse según la evidencia, conceptos, métodos, criterios que se tomaron en consideración para establecerlo” (p.2), de acuerdo con la APA (2006), las seis dimensiones del pensamiento crítico son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Para esta investigación consideramos lo expuesto por Rivas (2011), en su libro, las nueve competencias comunes a todos los investigadores propuestas por el Modelo LART, que consisten en: 1.- Plantear un problema, 2.- Elaborar un marco contextual, 3.- Revisar el estado del arte, 4.- Crear y validar un instrumento de recolección de información, 5.- Construir y validar modelos, 6.- Dominar técnicas de

análisis de datos, 7.- Dominar el estilo de redacción científica, 8.- Presentar trabajos de investigación en congresos y 9.- Idiomas y conocimiento de arte y cultura general.

Ante este panorama se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y competencias del investigador en los estudiantes de 3° de Licenciatura en Educación Primaria al construir proyectos de investigación educativa, contextualizados en su práctica profesional?

Objetivos

Objetivo General

- Desarrollar el curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa en el 5° semestre de la carrera, fortaleciendo el pensamiento crítico y las competencias del investigador al construir un proyecto de investigación derivado de su práctica profesional.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar en los docentes en formación las habilidades cognitivas y disposiciones (actitudes) que demanda el uso de un pensamiento crítico al generar un proyecto de investigación emanado de su práctica profesional.
- Desarrollar las competencias del investigador en los estudiantes de la LEPRI, considerando el Modelo LART, al coincidir con los propósitos del curso y construir un protocolo de investigación para ser presentado en un Coloquio interno institucional.

Preguntas de investigación

- ¿Qué habilidades y actitudes cognitivas desarrolla en los estudiantes el pensamiento crítico?
- ¿Cuáles son las competencias de un investigador?
- ¿Qué funcionalidad tiene construir un proyecto de investigación educativa bajo el enfoque del pensamiento crítico y competencias de un investigador?
- ¿Cuáles son las coincidencias del curso (HBPLIE), del PC y las competencias de un investigador para la construcción de un proyecto?

Metodología

El estudio se realizó con 20 estudiantes, 18 mujeres y 2 hombres, del 5° semestre de la (LEPRI), cuyo rango de edad oscila entre los 20 y los 24 años, proceden de Municipios colindantes a La Paz: Chimalhuacán, Chicoloapan, Ixtapaluca, Chalco, Nezahualcóyotl y Tiáhuac. En el ciclo escolar pasado existieron 4 alumnas con problemas de reprobación, de ellas, una estudiante aún se encuentra con dificultades para aprobar los cursos. Existen cuatro alumnas que son madres de familia y el promedio mayor fue de 9.6 en el semestre pasado.

Las fortalezas y debilidades cognitivas obtenidas del diagnóstico permitieron planificar las sesiones del curso para implementar el pensamiento crítico, sin dejar de lado las competencias de un investigador, integrándose las características de ambos para la construcción de proyectos de investigación educativa.

La investigación tiene un enfoque cualitativo y acudimos a la metodología de la investigación-acción por permitirnos en cada una de sus etapas (observación, planificación, acción y evaluación) poner en práctica el pensamiento crítico y las competencias del investigador para estimular en los estudiantes el sentido de indagación y de aprender a aprender.

Siguiendo a Elliott, (1993), y a Kemmis (1984), citados en Bausela (2002), ambos coinciden en que es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, es una forma de indagación autorreflexiva, por lo tanto, se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas, donde las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

En nuestro caso particular a partir del desarrollo del curso (HBPLIE), pusimos en práctica por sesión las habilidades cognitivas y las actitudes que demanda el (PC), pero sin perder de vista las (CI), así como los requerimientos solicitados para la construcción de un proyecto de investigación educativa (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Coincidencias en habilidades y actitudes intelectuales primer semestre 2018-2019.

PENSAMIENTO CRÍTICO (PC) Paul y Elder (2006)	COMPETENCIAS DE UN INVESTIGADOR (Modelo LART 2011) (CI)	CURSO HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (HBPLIE) Acuerdo 649
1.- Plantear preguntas y problemas esenciales.	HABILIDADES: 1.- Plantear un problema de investigación.	Considerar las etapas de un Proyecto de Investigación y su sistematicidad: 1.- Objeto de estudio.
2.- Recopilar y evaluar la información relevante.	2.- Desarrollar un marco contextual.	2.- Propósito de la investigación. 3.- Antecedentes del problema. Datos concretos, cifras de otros estudios o investigaciones que sirven como sustento a nuestro planteamiento.

Continúa

<p>3.- Llegar a conclusiones razonadas.</p> <p>4.- Pensar de manera abierta, reconociendo y evaluando las implicaciones.</p> <p>5.- Comunicar abiertamente las alternativas de solución.</p> <p>ACTITUDES INTELLECTUALES Humildad, autoestima, integridad, coraje, perse</p>	<p>3.- Saber revisar el estado del arte.</p> <p>4.- Saber crear y validar modelos.</p> <p>5.- Saber crear y validar instrumentos de recolección de datos.</p> <p>6.- Saber presentar una ponencia en un congreso científico.</p> <p>CONOCIMIENTOS</p> <p>1.-Saber manejar técnicas de datos cualitativos-cuantitativos.</p> <p>2.-Saber estructurar con técnicas de escritura científica.</p> <p>3.-Tener dominio de idiomas, conocimiento sobre arte y cultura universales.</p>	<p>4.- Supuestos teóricos, teorías generales relacionadas.</p> <p>5.- Contextualización breve. A.- Delimitar el problema: Escuela, grupo, titular. Fecha de inicio y término de la investigación.</p> <p>6.- Precisar tipo de recursos humanos, materiales y financieros.</p> <p>7.- Plantear el problema como una pregunta o una declaración.</p> <p>8.- Formulación de hipótesis o supuesto de la investigación, autor que sustenta y tipo de hipótesis.</p> <p>JUSTIFICACIÓN.</p> <p>1.- Propósito.</p> <p>2.- Conveniencia del estudio.</p> <p>3.- Aportes sociales y educativos.</p> <p>4.- Implicación en la práctica profesional.</p> <p>5.- Aporte teórico al ámbito educativo.</p> <p>6.- Utilidad metodológica para el desarrollo de competencias.</p> <p>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Deben ser precisas y reflejar la mayor claridad posible.</p> <p>OBJETIVOS Reflejan los propósitos reales de la investigación. Cumplen requerimientos.</p> <p>METODOLOGÍA Enunciar la metodología a desarrollar y los instrumentos de apoyo a la investigación. Presentación de su proyecto de investigación en un Coloquio interno institucional.</p>
---	---	--

Fuente: Elaboración Propia

Discusión de resultados

Los estudiantes se comprometieron con su investigación, respetando en todo momento el proceso, pues siguiendo a Hernández (2010), investigar como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento.

Los alumnos abordaron los siguientes problemas de investigación para desarrollar sus proyectos, mismos que se evaluaron (E), coevaluaron (CE) y heteroevaluaron (HE), en el mismo grupo de compañeros de trabajo, bajo una escala estimativa del contenido, llevando un seguimiento minucioso de cada etapa construida y dando importancia a la retroalimentación (Ver Tabla 2).

Tabla 2.
Problemas de Investigación para construir un proyecto de investigación por los estudiantes de 5° semestre de la (LEPRI).

ALUMNOS 5° SEMESTRE (LEPRI)	PROBLEMA EDUCATIVO SELECCIONADO	PRO YEC TOS (E)	PRO YEC TOS (CE)	PRO YEC TOS (HE)	PROYEC TOS EN COLOQUIO
MUJERES 17 Y HOMBRES 2	LA AUTONOMIA Y EL TRABAJO COLABORATIVO	2	2	2	2
APLICARON PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN	EL CÁLCULO MENTAL Y PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN DIFERENTES GRADOS. INCUMPLIMIENTO EN TAREAS ESCOLARES Y APOYO DE PADRES	6	6	6	6
	DISLEXIA Y PROCESOS DE ESCRITURA	2	2	2	2
	PROBLEMAS DE ESCRITURA/ORTOGRAFÍA	2	2	2	2
	TRANSVERSALIDAD DE LA EDUC. ARTÍSTICA	1	1	1	1
	COMPRESIÓN LECTORA	3	3	3	3
	ESTILOS DE APRENDIZAJE	1	1	1	1
	TOTAL DE PROYECTOS CONSTRUÍDOS	Una estudiante se dio de baja.			19

Fuente de elaboración: Propia

Las tres etapas de revisión minuciosa, retroalimentando los trabajos de los estudiantes, arrojaron las siguientes observaciones sobre fortalezas y áreas de oportunidad (Ver Tabla 3).

Tabla 3.
Retroalimentación: Fortalezas y áreas de oportunidad para los proyectos de investigación evaluados.

FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
1.- Compromiso con las diferentes etapas de la investigación.	1.- Cuidar el contenido del escrito en su lógica interna (planteamiento del problema, justificación, metodología, resultados y hallazgos).
2.- Eligieron con autonomía el problema a desarrollar.	2.- Recuperar mayor número de fuentes de información para enriquecer el estado del arte.
3.- Clasificaron la información, producto de la indagación en las diferentes etapas de elaboración del protocolo.	3.- Citar las referencias de acuerdo a APA.
4.- Observaron, analizaron e interpretaron la información para ir construyendo paso a paso su proyecto de investigación.	4.- A partir de la lectura de diferentes fuentes, fortalecer sus habilidades cognitivas al analizar, interpretar y reflexionar la información, situación anticipada al escrito.
	5.- Evitar el plagio de información.

Continúa

- | | |
|---|---|
| 5.- Recopilaron y evaluaron su construcción individual, pensando de manera abierta con humildad, autonomía, perseverancia, empatía y confianza. | 6.- Redactar sin menospreciar la experiencia. |
| 6.- Comunicaron abiertamente en un Coloquio interno los resultados y/o tratamiento a su problema de investigación. | 7.- Cuidar la ortografía, sangría en los párrafos, conectores y muletillas. |
| 7.- Reflexionaron que la manera más eficiente y directa para resolver un problema educativo es a través de la investigación. | 8.- Mantener un criterio abierto a recomendaciones, sin molestar y con la disposición de aprender a aprender. |
| | 9.- Fortalecer la práctica de la indagación como fuente de comprensión y análisis de problemas educativos. |
-

Fuente: Elaboración propia.

La construcción de proyectos desarrollados y presentados por los estudiantes, asumieron el pensamiento crítico al hacer uso de las habilidades cognitivas y las actitudes que requirió éste proceso sistemático.

El curso (HBPLIE) respetó los requerimientos del programa al construir proyectos de investigación educativa, sin dejar de lado las nueve (CI), propuestas en el Modelo LART (2011) (Considerando solo aquellas necesarias para la elaboración del protocolo).

Durante el proceso de construcción de los proyectos de investigación, emanados de problemas educativos vigentes en la educación básica, los estudiantes asumieron mantener la mente abierta, búsqueda de información, evitar juicios prematuros, consideración de puntos de vista de otros, (evaluación, coevaluación y heteroevaluación), y la evaluación de los propios pensamientos y creencias, además se propició un ambiente para la reflexión y expresión de argumentos, pues como señalan Saiz y Rivas (2011), entre los modelos actuales que tienen más éxito en el logro de sus metas, son aquellos que tratan de vincular

la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico con situaciones o problemas cotidianos.

Compartimos el pensamiento de Ennis (1985) al afirmar que el pensamiento crítico, tiene la posibilidad de formar personas con capacidades profundas de reflexión y raciocinio en todos los niveles educativos. Este es un aporte muy importante que los docentes debemos asumir, al estimular la capacidad de cuestionamiento y reflexión de nuestros alumnos, por medio de preguntas y ejercicios, así como la argumentación y la capacidad de analizar lo que va más allá de un texto, para que éstos se formen de manera integral y se interesen por el conocimiento.

Referencias

- Acuerdo No. 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros. American Psychological Association (APA). (2006).
- Bausela (2002). La docencia a través de la investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación.
- Ennis, R. (1985). A logical basic for measuring critical thinking skills. En Educational Leadership, 43(2), pp. 44-48.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. CA. The California Academic Press.
- Facione, P. (2007). "Pensamiento crítico ¿qué es y porqué es importante? Insight Assessment. <http://www.eduteca.org/pdfdr/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9.
- Luchetti, E. & Berlanda, O. (1998). El diagnóstico en el aula. Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias. Editorial Magisterio. ISBN: 950-550-232-X.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). Critical thinking competency standars. Dillon Beach, CA: The Fondation of Critical Thinking.
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. Revista Investigación Administrativa. ISSN: 1870-6614.
- Saiz, C. & Rivas, S. (2011) "Evaluation of the ARDESOS program about critical thinking skills", in Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. II (2), pp. 34-51.

CAPÍTULO III

ACOMPañAMIENTO A DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL: PERCEPCIONES DE LOS TUTORES DE PRÁCTICA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCLM Y BYCENES

Brenda Lizeth Villarreal Córdova

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES)

brendalvcor@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado

ByCENES

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Luis Fernando Castelo Villaescusa

ByCENES

enesfer@gmail.com

Resumen

Esta investigación surge ante la necesidad de estudiar los procesos de formación inicial docente, con especial interés en aquellos referidos a la práctica. Conocer las percepciones de los tutores de prácticas en relación a la forma en que se debe acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de tal profesión durante los espacios referidos a la práctica e identificar en qué momentos debe darse tal acompañamiento, representa el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo. La información fue recabada mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, de la cual se tomó una pregunta específica para dar respuesta a los objetivos. La muestra fue conformada por 10 tutores de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en España y 10 tutores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) en México. Los participantes son formadores de docentes. Los principales hallazgos indican que el acompañamiento a un docente en formación debe darse sobre todo en tres momentos formativos: en la pre-práctica, práctica y post-práctica, es decir un acompañamiento de carácter constante.

Palabras clave: formación inicial, práctica, acompañamiento, tutoría, asesoría.

Introducción

Durante el Foro Mundial sobre la Educación 2015 se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030. En ella, como una de las metas establecidas fue planteada la necesidad de aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados para tal labor, mediante la cooperación internacional para la formación

de docentes (UNESCO, 2015). Ante esto, durante los últimos años se han suscitado a nivel internacional cambios en las políticas educativas, programas y planes de estudio en los diferentes niveles educativos, de esta manera, los programas de formación inicial del profesorado buscan atender estas demandas y resulta de gran relevancia su estudio. En consecuencia, conocer los procesos formativos en los cuales se ven inmersos los futuros maestros constituye un elemento clave para la comprensión de su ejercicio como docentes y el impacto que pueden generar en los estudiantes.

Efectivamente, abordar tal temática supone indagar, analizar y comprender los espacios en los cuales se da el aprendizaje de la profesión de los futuros docentes y adquiere relevancia valorar las oportunidades de práctica, puesto que permiten experimentar cambios en las expectativas sobre el trabajo docente, y transformaciones en las ideas iniciales acerca de la enseñanza y la vida escolar de los sujetos que en ella participan (Mercado, 2010).

De manera puntual, es oportuno reconocer el papel que desempeñan los formadores, específicamente los tutores de prácticas, en el acompañamiento brindado a los estudiantes durante tal espacio formativo. Así mismo, es conveniente analizar tal proceso de formación a la luz de las opiniones de dichos formadores en dos espacios de diferente naturaleza, la UCLM y la ByCENES, para generar un panorama amplio acerca de cómo se debe acompañar a un docente en formación.

Referentes teóricos

Ahora bien, para ahondar en el estudio de la temática presentada es necesario comprender algunos términos. En primer lugar, conviene señalar que en el periodo

de prácticas:

Los estudiantes encuentran una oportunidad única de conocer las características reales de la profesión de profesor, los papeles y las responsabilidades que le están asociados, al mismo tiempo que desarrollan conocimientos útiles para intervenir como docentes (Lopes y Blázquez, 2012, p.32).

Así mismo toda práctica docente requiere de cierta asesoría, y de acuerdo a lo señalado por Martínez y González (2010), se refiere a tomar consejo de otra persona o ilustrarse con sus ideas. Por ende, los tutores en contextos educativos son de alguna manera figura de expertos en el tema y son los encargados de orientar a los profesores en formación.

También un componente esencial relacionado a la educación superior y específicamente al seguimiento de estudiantes de profesorado, es la tutoría. En sí, tal término “pretende significar un acompañamiento personalizado... la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez” (López, 2011, p.47).

Al respecto, habría que mencionar que dado el Acuerdo N° 649 y Acuerdo N° 650, por los que se establecen el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar, señalan la expectativa de intervención de los docentes en la Educación Normal en México. Dentro de tal acompañamiento al alumnado, los maestros deben promover en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de competencias, la interiorización de actitudes

y valores, el aprendizaje para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación de nuevos saberes (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Por último, conviene destacar que la palabra acompañar evoca acciones como compartir, agregar valor y sentido, reconocer, acoger, coexistir, estar y hacer con otros en condición de iguales y con sentido compartido (Martínez & González, 2010). De ahí que el acompañamiento pedagógico de acuerdo con tales autores, se refiera a un proceso integrador y humanista de la formación docente, una oportunidad de recuperación, conformación y fortalecimiento de perspectivas, dinámicas, condiciones y procesos dentro de las comunidades educativas.

Por consiguiente, mediante el desarrollo de este análisis de información respecto a la formación inicial del profesorado, se pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo debe ser el acompañamiento a un docente en formación, y en qué momentos? Lo anterior a través de las percepciones de los tutores de prácticas de dos instituciones de formación inicial, y conocerlas se convierte en el objetivo de esta investigación.

Desarrollo

Antecedentes

Investigaciones recientes revelan algunos elementos particulares del acompañamiento brindado por parte de los tutores. Por una parte, Flores (2017) ha encontrado ciertas características del perfil de los maestros de práctica profesional. Estos incluyen un alto grado académico, experiencia en educación básica, experiencia de tutoría de práctica docente y carencia de formación específica en tutoría de práctica docente. Asimismo, se encontró que existe una necesidad de

recibir capacitación sobre la función de la tutoría para reflexionar acerca del acompañamiento en la práctica.

Así mismo, Félix, López y Millán (2017), revisaron algunas relatorías realizadas durante las reuniones de academia acerca de diversas situaciones que vivían los tutores de su institución, los resultados indican que los tutores muestran desinterés en cuanto a la formación específica en este aspecto de su labor, y que existe un número amplio de docentes recién egresados que han sido contratados, lo que conlleva a la tutoría con escasa experiencia en educación superior.

En definitiva, los estudios presentados hablan más acerca de la formación de los propios formadores y sus características como tutores, que de la forma en que se debería acompañar a los estudiantes de profesorado en formación inicial. No obstante, la tutoría y asesoría por parte de tales actores educativos es de carácter obligatorio.

Metodología

La metodología empleada surge del objetivo de indagar las percepciones acerca de cómo los tutores de prácticas deben acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de la profesión docente, sobre todo en cuanto a la formación práctica. La información fue recabada bajo un enfoque cualitativo, puesto que este método busca comprender la realidad a través de los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas que comparten un contexto (Villamil, 2003).

La muestra es conformada por 10 tutores de la Facultad de Educación de la UCLM, quienes imparten clases en los Grados de Educación Infantil y Primaria,

tienen entre 40 y 64 años de edad, y son cuatro mujeres y seis hombres. Y por 10 tutores de prácticas de la ByCENES, profesores en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, entre 30 y 55 años de edad, cinco mujeres y cinco hombres.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tales sujetos, con el fin de contar con una guía de entrevista flexible para que el entrevistado hablara libremente y de manera espontánea, incluso de otros temas relacionados (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). Al ser esta ponencia un reporte parcial de un estudio, se analizó específicamente la respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo debe ser el acompañamiento a un docente en formación, y en qué momentos?

Así, las percepciones fueron analizadas mediante un proceso de categorización abierta, con el propósito de descubrir conceptos, ideas y sentidos (San Martín, 2014). Lo anterior debido a que este tipo de codificación resulta de la examinación minuciosa de las respuestas de los entrevistados, con el fin de identificar y conceptualizar sus significados.

Los datos fueron segmentados, analizados y comparados para encontrar similitudes y diferencias entre sí, generando códigos a partir de ello. Al comparar tales concepciones fue posible generar una clasificación de segundo grado denominada categoría. Finalmente, las entrevistas fueron introducidas al software Atlas.ti para la creación de esquemas de comprensión de los resultados a partir de las categorías concretadas.

Resultados

Percepción de tutores de la UCLM

En lo referente a la forma en que los tutores de prácticas de la UCLM deberían acompañar a los practicantes, las perspectivas de los participantes se orientan al acompañamiento brindado en tres momentos formativos (ver Figura 1). Para ellos, tal acercamiento debe ser preferentemente previo a la práctica, durante la práctica, y posterior a tal periodo.

Algunos profesores consideran que el tipo de acompañamiento que debe brindarse antes de la práctica debe ser optimista y entusiasta, así como transmitir el carácter humanista del profesor, requiere guiar, orientar y asesorar a los docentes en formación, y brindar la oportunidad de conocer centros escolares. Al respecto, uno de los participantes señala:

Yo creo que tiene que ser un acompañamiento primero: optimista, segundo: entusiasmante, que le abra la profesión docente como una profesión en la que no solo va a ganar un dinero, sino que además le va a llenar como persona, no solo profesional. Y esto en el acompañamiento de las prácticas creo que es importante, transmitirles ese carácter humano y elevado diría yo de la profesión docente (AUCLM03).

Durante la práctica es necesario mantener una buena comunicación con el tutelado, a razón de los participantes, con el propósito de escuchar sus experiencias, y enseñar a reflexionar sobre la práctica. Así, algunos profesores

revelan que es primordial dar seguimiento a los estudiantes, brindar tutorías, visitar el centro escolar y mantener contacto con el tutor del colegio.

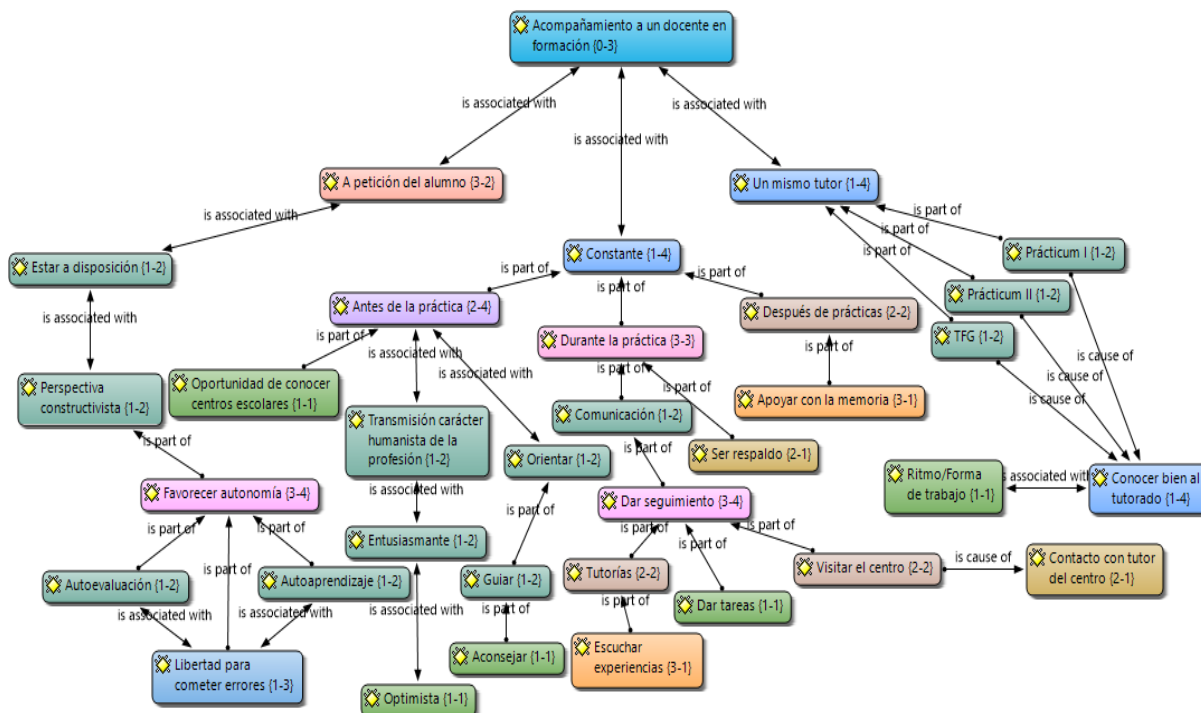


Figura 1. Acompañamiento a un docente en formación: UCLM.
Fuente:Elaboración propia.

De acuerdo con profesores entrevistados, tanto el tutor de la Facultad como el del centro escolar debe ser un respaldo para los estudiantes y las acciones que realicen, su papel debería ser el de aconsejar y plantear tareas de intervención en los grupos de prácticas. Al respecto, uno de los entrevistados destaca que acompañar a un docente en formación es:

Pues, dejándoles la sensación de libertad y que él pueda actuar por su cuenta, pero también al mismo tiempo haciéndoles sentir que siempre tiene después el respaldo de su profesor de la Facultad, pero sobre todo del maestro más inmediato que es su tutor de prácticas en

el centro de educación infantil o primaria, y en coordinación uno y otro (AUCLM09).

En lo que respecta al acompañamiento en la post práctica, los entrevistados indican que es necesario apoyar al alumnado con la elaboración de la memoria, y de acuerdo con algunos otros participantes es preciso brindar tutorías en caso de ser necesario. Aunado a esto, los participantes subrayan que el acompañamiento debe ser constante, y enfatizan que debe ser a petición del alumno. Lo anterior implica mantener una perspectiva constructivista, dejar que construya por sí mismo su aprendizaje, y sobre todo favorecer su autonomía. Esto permite la autoevaluación, el autoaprendizaje y permite cierta libertad para cometer errores. Un entrevistado señala al respecto *“Tiene que ser en el momento que él te lo pida, estar un poco a disposición, intentar siempre que haga una autoevaluación, que detecte sus “fallos” y “limitaciones”* (AUCLM02).

Percepción de tutores de la ByCENES. En contraste, los tutores de prácticas de la ByCENES plantean diversas perspectivas referidas a la manera en que debe darse el acompañamiento a los docentes en formación (ver Figura 2). En primer lugar, mencionan que debe ser de carácter constante, y como un proceso continuo, incluso al egresar de la institución. Al respecto, uno de los maestros considera *“el acompañamiento de un asesor es desde el principio hasta el final, así como cuando eres maestro de grupo. Acompañamiento permanente y continuo”* (ABYC01).

De igual forma, los docentes enfatizan que el acompañar a los practicantes debe ser *“En todo momento, incluso no es nada más el trabajo maestro-alumno, tenemos nuestros contactos por teléfono, me mandan mensaje, en todo momento estamos ahí para alguna situación que se presente estamos ahí para resolver”*

(ABYC03). En efecto, lo anterior es reflejo del compromiso que los tutores experimentan con sus alumnos de prácticas.

También manifiestan que debe brindarse en virtud de la solicitud de los alumnos, y mantener un carácter puntual. Así mismo, conforme a algunas otras perspectivas este proceso debe ser directo y cercano; debe promover el respeto, la responsabilidad y la resolución de conflictos; y situar al tutor de la institución formadora como referente para los alumnos en lo relativo a la preparación, responsabilidad, ética y profesionalismo.

Los tutores coinciden en que el acompañamiento en el aprendizaje de la profesión debe ser en tres momentos. Al respecto, uno de ellos señala:

Es antes, durante y después. Antes se prepara el acompañamiento, se prepara la clase con metodología adecuada tomando en cuenta características de los alumnos. Durante es cuando el muchacho está en la práctica se observa, se toma nota de lo que hace y después se realiza un análisis una retroalimentación de la que hizo, si era correcto desde un punto de vista teórico y es muy importante la evaluación que se haga de la práctica porque eso nos permite siempre mejorar
(ABYC08).

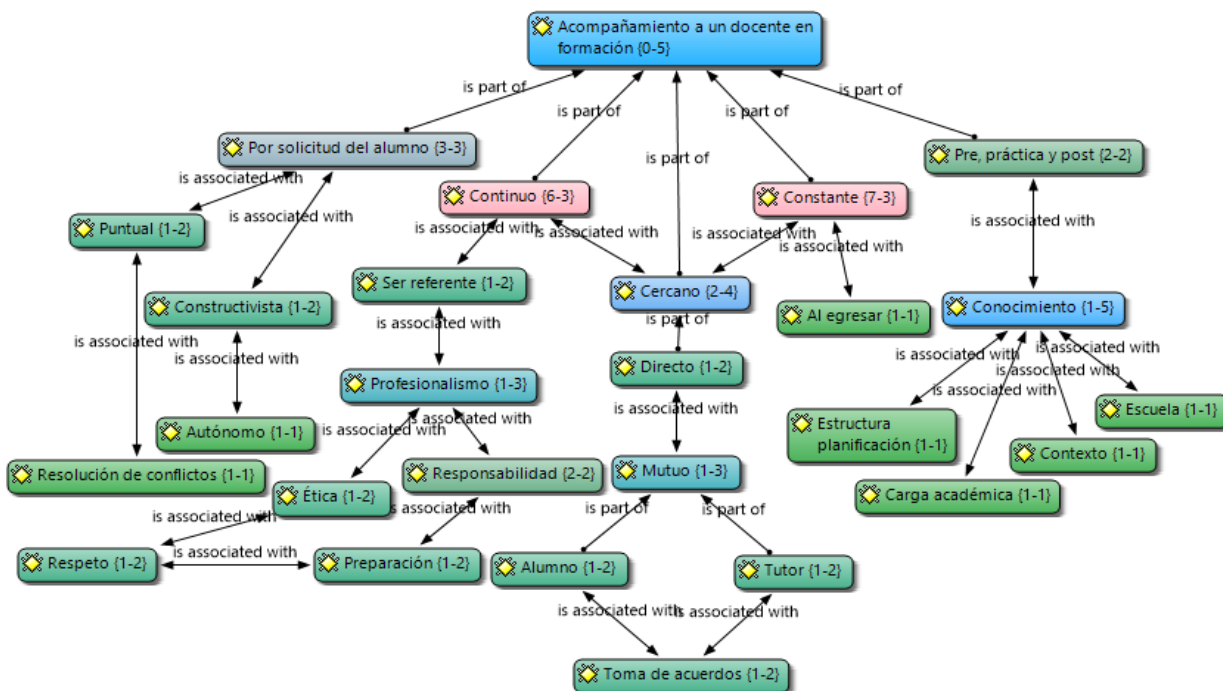


Figura 2. Acompañamiento a un docente en formación: ByCENES.
Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, algunos docentes concuerdan que lo anterior permite generar en el alumnado un mayor conocimiento sobre la escuela, su contexto, la carga administrativa y la estructura de la planificación, y mantener un contacto mutuo entre tutor, asesor (tutor de la institución formadora) y alumno. Por último, uno de los entrevistados subraya que el acompañamiento debe ser sobre todo bajo un enfoque constructivista, es decir, que permita al alumnado generar un aprendizaje de la profesión de manera más autónoma.

Conclusiones

Los principales hallazgos de la investigación revelan que, de acuerdo con los tutores de prácticas de la UCLM el acompañamiento a un docente en formación debe ser en tres momentos formativos: previo, durante y después de la práctica. Acompañar implica, además, acorde a sus nociones, mantener una comunicación continua con el tutorado y el tutor del grupo de prácticas, propiciar el intercambio de experiencias, y generar autonomía y libertad en el estudiante. Es decir, el acompañamiento debe ser a petición del alumno, y brindarse sobre todo también en la orientación y elaboración de la memoria o informe final de prácticas, al ayudar a sistematizar esa experiencia práctica en una redacción de su reflexión.

En contraste, las percepciones de los tutores de prácticas de la ByCENES, expresan que el acompañamiento en el aprendizaje de la profesión docente debe mantener un carácter constante, continuo, de comunicación consecuente. Acompañar, además, implica mantener un contacto directo y cercano con los estudiantes, lo que permite la promoción de valores como el respeto, la responsabilidad, la resolución de conflictos de manera conjunta, entre otros.

De este modo, la relevancia científica y social del conocimiento generado en este reporte parcial de investigación, radica en que los estudios anteriores no han profundizado en las características sobre cómo debe ser el acompañamiento a un docente en formación inicial. La función de tutoría representa un componente de gran valor en tal periodo, siempre y cuando se desarrolle adecuadamente. Así mismo, el análisis de las percepciones de los tutores de dos instituciones de formación inicial de diferente naturaleza y situadas en diferentes contextos, permite

ampliar las perspectivas de lo que es posible hacer y generar un panorama más amplio para enriquecer tales prácticas docentes.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo N° 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de <https://goo.gl/UBg6YE>
- Félix, V., López, O. & Millán, M. (2017). La tutoría en la escuela normal de Sinaloa. Entre dificultades, obstáculos y paradojas. XIV CNIE, COMIE, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1718.pdf>
- Flores, M. (2017). Tutoría de práctica docente en la normal: estilos y concepciones. XIV CNIE, COMIE, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1527.pdf>
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Mercado, R. (enero, 2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa* vol. 14 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- Lopes, H. & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* vol. 15 (4). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431084.pdf
- López, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- San Martín, D. (enero, 2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de Investigación Educativa* vol. 16 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Sánchez, J. (2016). El carácter bipolar del Prácticum de Magisterio: un reto para la innovación. *Opción*, volumen 32 (10). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048901038.pdf>
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Villamil, O. (junio, 2003). Investigación cualitativa como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico* (2), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf>

CAPÍTULO IV

LA FORMULACIÓN DE CUESTIONAMIENTOS COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA INTERVENIR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Claudia Ivonne Romero Morales

Profesor Investigador del Centro de Actualización del Magisterio en Durango.
c.i.r.m_@hotmail.com.

Laurencia Barraza Barraza

Directora General del Instituto Educativo “GUBA”
laura_bza@hotmail.com

Isidro Barraza Soto

Profesor Investigador del Centro de Actualización del Magisterio en Durango.
barrazasi@yahoo.com.mx

Resumen

Las condiciones del sistema educativo actual exigen a las nuevas generaciones dedicados a la docencia, implementar estrategias de enseñanza – aprendizaje desde la practica reflexiva, como una alternativa objetiva para transformar el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, en este capítulo, el lector encontrará una referencia clara para intervenir en el aula desde el enfoque cualitativo, que se apega a la metodología de la investigación acción, con la sistematicidad y el rigor que la ciencia reclama en el espacio aúlico. A partir del registro reflexivo y sistemático de la problemática detectada se identifica el objetivo central de la investigación: *La formulación de cuestionamientos como una estrategia didáctica para intervenir en la práctica docente. Y responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo usar el cuestionamiento como una estrategia didáctica en nuestra práctica docente?, ¿Qué es el cuestionamiento como una estrategia didáctica?, ¿Qué tipo de cuestionamientos se usan en la práctica docente como estrategia didáctica?, ¿Cómo se evalúa el cuestionamiento como una estrategia didáctica en la práctica docente?* Las evidencias escritas de los cuestionamientos que se realizaron a los integrantes del grupo inscritos en la asignatura Intervención Didáctica I de la Especialidad en Docencia del Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Durango, la observación directa y participativa del docente e investigador permitieron evaluar el producto obtenido en la implementación del cuestionamiento como estrategia didáctica. Se concluye que la estrategia es factible cuando se carece de recursos materiales y temporales; capta la atención de los participantes, los lleva a la reflexión y la metacognición; también puede limitar el diálogo con los participantes.

Palabras claves: investigación, enseñanza y formación, interrogación.

Abstract

The current conditions in the educational system demand the new generations of teachers to implement teaching-learning strategies from a reflexive approach as an objective alternative to transform the educational field. From this perspective, the reader can find in this chapter a clear reference for intervention in the classroom from the qualitative approach, closely related to the research-action methodology, with systematicity and rigour that science

requests. Through reflexive and systematic recording of the detected problematic, the main goal of this research is highlighted: formulating questionnaires as a didactic strategy to intervene teaching practice, and provide answers to the following questions: how to use questionnaires as a didactic strategy in our teaching practice? What is the questionnaire in terms of a didactic practice? What kind of questionnaires are used in teaching practice as a didactic strategy? How are questionnaires, as a didactic strategy, evaluated? Written evidence of questions asked to the students enrolled in the class Didactic Intervention I of the Teaching Specialty of the Update Center of the Teaching of the State of Durango and the researcher professor's direct, participatory observation allowed evaluating the product of implementing questionnaires as didactic strategy. The conclusions state that the strategy is feasible when materials and time are scarce, it captures the participants' attention, guides them to reflexion and metacognition, although it seems to limit dialogue among participants.

Keywords: research, teaching and formation, interrogation.

Introducción

Esta investigación se realizó en el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Durango, dedicada a la formación docente; el grupo donde se desarrolló fue de posgrado en la asignatura de Intervención Didáctica I, con énfasis en la planificación y evaluación de la enseñanza. El programa de posgrado corresponde a una Especialidad en Docencia que se cursa en modalidad escolarizada.

El grupo estuvo integrado por seis docentes, cinco en servicio en instituciones de educación básica, específicamente laborando en educación preescolar y un docente en la supervisión y coordinación de maestros en servicio en educación física.

Metodología

Por medio del enfoque cualitativo se sistematizaron los datos obtenidos a partir de la reflexión en la práctica docente, como un referente activo que permitiría resignificar el proceso educativo, bajo el argumento de Elliot, citado en Mackernan (1998). Es en la investigación -acción, a diferencia de la investigación tradicional o

fundamental, donde se resuelven los problemas diarios. El proceso reflexivo permitiría, entonces, incidir en el contexto real de la práctica docente, que validaría la teoría pertinente al campo de estudio.

La inquietud en la práctica docente

A partir del registro reflexivo y sistemático de la problemática detectada se identifica el objetivo central de la investigación: *La formulación de cuestionamientos como una estrategia didáctica para intervenir en la práctica docente*. Esto permite responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo usar el cuestionamiento como una estrategia didáctica en nuestra práctica docente?, ¿Qué es el cuestionamiento como una estrategia didáctica?, ¿Qué tipo de cuestionamientos se usan en la práctica docente como estrategia didáctica?, ¿Cómo se evalúa el cuestionamiento como una estrategia didáctica en la práctica docente?

Asimismo, nos propusimos usar el cuestionamiento como una estrategia didáctica en nuestra práctica docente e identificar el tipo de cuestionamientos que se usan en la práctica docente como estrategia didáctica.

La formulación de cuestionamientos como una estrategia didáctica para intervenir en la práctica docente

El ser humano de manera innata y desde edades muy tempranas, cuestiona todo lo que le rodea, los conceptos, las causas y los efectos; sin embargo, al paso del tiempo, las preguntas intencionadas, deliberadas, se diseminan ante la presencia de las normas y reglas del deber ser.

Al ingresar a la educación básica en México, los niños presentan patrones de conducta “ideales” previamente establecidos en las políticas educativas, en los planes y programas, motivados por algunos docentes, líderes inconscientes

reproductores de lo establecido. Las preguntas se olvidan, pero se aprende de memoria lo necesario para sobrevivir en el ambiente escolar.

La necesidad de implementar en el aula estrategias de enseñanza adecuadas al contexto en el que se desarrolla la práctica docente es apremiante. Según Pozo & Monereo (2005), la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas. Para Rajadell (1992, citado en Sepulveda, 2001), una estrategia de enseñanza es la actuación sistemática y consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser.

La pregunta como estrategia, como pedagogía o didáctica, se constituye en una opción educativa para pensar y aportar a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas de pensamiento flexibles, y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento, cualidades que constituyen la base de todo quehacer investigativo, y que son fundamentales en la formación de los profesionales en la actual agitada e incierta condición posmoderna (Plata Santos, 2011, p.140).

Algunos autores, como Elder (2002), consideran que las preguntas definen las tareas, las metas, los problemas; por otro lado, las contestaciones permiten que se realice una pausa en el pensar y evoque otras preguntas:

...una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no (hacer preguntas) preguntas equivale a no comprender (lograr comprensión). Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión que no

es clara. Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial (p.5).

Sepúlveda (2001) identifica algunas ventajas al implementar el cuestionamiento como una estrategia:

- a) Sirve para captar el interés y la atención de los integrantes del grupo.
- b) Estimula la reflexión, la imaginación y la creatividad.
- c) Permite la elaboración del diagnóstico, la búsqueda de información, y la evaluación.
- d) Es una estrategia, económica en recursos, rápida y sencilla.

En la revisión teórica se logró reconocer que el docente tendría que implementar estrategias de enseñanza de manera consciente y sistemática para la reflexión, que permitiera resolver un tipo contextualizado de problemas: concretar el acto educativo por medio de la interrogación. Lo anterior me llevó a revisar algunos autores para conocer los tipos de cuestionamientos que se implementan en la práctica docente como una estrategia didáctica.

Tipo de cuestionamientos en la práctica docente como una estrategia didáctica. Algunos autores, como Rajadell, 1992 (citado en Sepúlveda, 2001) y Elder (2002), proponen tipologías de preguntas. Específicamente en esta investigación, se retomó la taxonomía de Bloom citado en Herman Van de Velde, en el año 2014, para distinguir seis tipos de preguntas, considerando que el autor examina el dominio cognitivo en sus diferentes niveles, donde categoriza y ordena las habilidades del pensamiento desde lo elemental a lo más complejo:

- a) Preguntas de conocimiento: hechos, definiciones.
- b) Preguntas de comprensión: ideas principales, comparaciones.

- c) Preguntas de aplicación: aplicación de conocimientos, reglas y normas.
- d) Preguntas de análisis: motivos, causas y consecuencias (requiere una reflexión consciente).
- e) Preguntas de síntesis: generalizaciones, predicciones, nuevas soluciones (requiere de una reflexión consciente).
- f) Preguntas de evaluación: opiniones, valoraciones, juicios (requiere una reflexión consciente).

Esta información permitió elaborar la intervención de la investigación acción, en un grupo de cuatro docentes de los que asisten a la Especialidad en Docencia.

Diseño de la estrategia

Para la implementación de la estrategia se elaboró un cuestionario que permitiera abordar algunas lecturas en clase, con base en la taxonomía de Bloom antes expuesta. Es importante mencionar que los cuestionamientos se fueron concretando a medida que se implementó la estrategia en el aula (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Diseño de la estrategia didáctica.

Cuestionamiento	
1.	¿Cuál es el nombre de la lectura y el autor?
2.	¿Cuáles son las ideas principales del autor?
3.	¿Cómo se aplican estas ideas a la práctica docente? o ¿Cómo puedo aplicar estas estrategias en la práctica docente?
4.	¿Cuál es el alcance para emplear esta propuesta, qué limitantes, fortalezas y debilidades se encuentran?, ¿por qué elegí esta estrategia y no otra, qué alcance tiene?
5.	¿Cuáles son las consecuencias que se encuentran al utilizar la propuesta (en la práctica), se tienen algunas ideas para modificar la propuesta? (Podríamos contestar al contrastar la lectura y la experiencia)
6.	¿Qué piensas del proceso de aplicación?

Fuente: Elaboración propia a partir de la Taxonomía de Bloom.

Los cuestionamientos se hicieron en las últimas tres sesiones a los cuatro integrantes que permanecieron en el grupo (una alumna presentó baja y otra, inasistencias), a casi un año de haber iniciado la investigación.

La planeación implicaba que los estudiantes: *“identificaran una estrategia para intervenir en el grupo de práctica”*, bajo la consigna, por parte de la coordinadora, de elegir una lectura que fuera de su interés para contrastarla con su práctica docente.

Conservando el rigor metodológico de la investigación - acción, la información se recuperó con las evidencias escritas, las videograbaciones y las notas de campo, que permitirían analizar los datos obtenidos.

“Me gustaría que rescatáramos la lectura que tiene que ver con la estrategia que vamos a utilizar entonces... Bueno, les voy a entregar un guion de trabajo y al final vamos a hacer una exposición que tengan estos aspectos...”

Los integrantes del grupo dieron las siguientes respuestas a los cuestionamientos que se plantearon:

- 1) ¿Cuál es el nombre de la lectura y el autor? Los alumnos retoman el nombre de la lectura y el autor de cada una.
- 2) ¿Cuáles son las ideas principales del autor?

“Para mi punto de vista es el realce que hacen ellos por el trabajo por competencias” (M1).

“La autora hace una conceptualización básica, una taxonomía y una explicación de lo que son las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (M2).

“Cita cuatro definiciones de diferentes autores sobre secuencias didácticas...” (M3).

“El estudiante toma una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, trabajo de manera autónoma, se aplican proyectos reales, habilidades y conocimientos adquiridos...” (M4).

- 3) ¿Cómo se aplican estas ideas a la práctica docente? o ¿Cómo puedo aplicar estas estrategias en la práctica docente?

“En base al trabajo de situaciones didácticas, con los pasos de inicio, desarrollo y cierre, situación didáctica, situación problema del contexto, competencia, desarrollo, actividades, evaluación, recursos materiales, proceso meta cognitivo” (M1).

“Se da un número amplio de estrategias o métodos para trabajar centradas en el alumno, el docente, en el proceso y/o mediaciones didácticas y en el objeto del conocimiento” (M2).

“En el diseño, organización y la ejecución de esas actividades de aprendizaje destinadas al desarrollo de competencias de mis alumnos y evaluación de la secuencia didáctica” (M3).

“Según la autora: planear un proyecto toma tiempo y organización requiere de metas u objetivos, resultados esperados de los alumnos, preguntas guía, sobre preguntas y actividades potenciales...” (M4).

- 4) ¿Cuál es el alcance para emplear esta propuesta, qué limitantes, fortalezas y debilidades se encuentran?, ¿por qué elegí esta estrategia y no otra, qué alcance tiene?

“...el alcance es al trabajar por competencias las situaciones didácticas son más explícitas al llevarse a cabo y que éstas constan de... primero una situación didáctica, la situación del problema del contexto, la competencia, el

desarrollo de las actividades, la evaluación, recursos didácticos, los procesos de evaluación y autoevaluación para el cierre del proyecto o del trabajo” (M1).

“El taller educativo: alcance amplio, se puede aplicar en todos los niveles educativos y en diversidad de contextos...no encuentro limitantes, fortalezas que aplica perfectamente a mi problemática didáctica a trabajar” (M2).

“Alcances... parte de los conocimientos previos de los alumnos, se promueve la actividad mental y la construcción de conceptos, se estimula la autoestima, autonomía y la meta cognición... fortalezas su punto base es el enfoque por competencias... debilidades no le encuentro ninguna” (M3).

“Las dificultades... es difícil obtener evidencias de que los estudiantes han alcanzado objetivos establecidos, son vulnerables a la crítica de que los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo llevando a cabo actividades que pueden no estar directamente relacionados con el tema o no represente nuevos aprendizajes... fortalezas representa nuevos roles para el alumno y profesor, muy diferente a los ejercicios en otras estrategias por todos los beneficios que implica, trabajo colaborativo...” (M4).

- 5) ¿Cuáles son las consecuencias que se encuentran al utilizar la propuesta (en la práctica)? ¿se tienen algunas ideas para modificar la propuesta? (Podríamos contestar al contrastar la lectura y la experiencia).

“A mi parecer es una referencia adecuada ya que este... en base a situaciones didácticas yo he realizado el trabajo, yo he trabajado y a mí me han sido favorables...también yo tengo la facilidad pues de escoger en qué forma yo voy a trabajar” (M1).

“Debo aplicar esta estrategia en un tiempo corto, y debo hacer modificación ante esto, una alternativa es emitir un documento, manual para que los estudiantes puedan seguir trabajando por su propio impulso e interés en esta estrategia de manera permanente” (M2).

“Se toma en cuenta el contexto del alumno y me ayuda a tener claros los objetivos que me propongo, así como el cumplimiento de los mismos, al seguir los pasos de manera sistemática en las actividades de aprendizaje sin olvidar lo importante que es la evaluación de éstos” (M3).

“Los proyectos pueden gastar grandes cantidades de tiempo de instrucción, reduciendo las oportunidades para otros aprendizajes, cubren pequeña cantidad de contenidos del programa, es difícil obtener evidencias de que los estudiantes han alcanzados objetivos establecidos” (M4).

6) ¿Qué piensas del proceso de aplicación?

“El desarrollo que tiene la propuesta de aquí de competencias a mí se me hace muy práctica... se me hace que yo voy como que a aterrizar un poquito más fácil las propuestas que tengo porque yo nada más estoy trabajando con una maestra” (M1).

“Es lo que estaba buscando y que había tenido dificultades de encontrar con una explicación tan clara” (M2).

“...son muy claras y se pueden aplicar en mi intervención docente, menciona cinco pasos a seguir en una secuencia didáctica donde yo agrego uno más que son los tiempos. La que más me interesó fue la de...” (M3).

“Me parece interesante, como dice la autora, se requiere de experiencia para dominar el método, sin embargo, me parece interesante por los roles que se

manejan en los estudiantes y en los alumnos. Lograr que un alumno se haga responsable de su propio aprendizaje, es un logro grande, que tenga las bases para resolver problemas reales y ser capaz de proponer es finalmente el objetivo de la educación, que el alumno sea autosuficiente, sea crítico, reflexivo y propositivo” (M4).

Resultados y conclusiones

Cuando se habla de un cambio en la sociedad desde el ámbito educativo, los docentes tendríamos que responder con seriedad, al documentarnos y presentar propuestas innovadoras fundamentadas en investigaciones de carácter científico, a pesar de los recursos materiales, humanos, temporales, pues es ahí donde la carencia demanda la transformación. Y fue en la ausencia donde bosquejamos la necesidad de mejorar la práctica docente, al identificar la necesidad de hacer cuestionamientos direccionados, sistematizados, con intención y objetividad para intervenir en el aula.

a) ¿Cómo implementar el cuestionamiento como una estrategia didáctica en mi práctica docente?

El proceso inició con la identificación del problema, el diagnóstico que incluye una pregunta generadora, el diseño de la intervención, la intervención, la evaluación, la reflexión, la recuperación de los resultados. Es importante mencionar que, a partir del diseño de la intervención, el ciclo de intervención se implementa tantas veces sean necesarias (ver Figura 1); en estos términos, la presente investigación no concluye, pues aspira a la mejora continua para quienes buscamos la calidad en la educación.



Figura 1. El proceso de la investigación acción.
Fuente: Elaboración propia.

Al hacer un breve recorrido por el proceso de la investigación acción se identifica la práctica reflexiva del docente, tan compleja en el pensamiento y la acción, la teoría y la realidad, (Schön,1998).

b) ¿Qué es el cuestionamiento como una estrategia didáctica?

En los resultados se afirma que el cuestionamiento es una estrategia didáctica para intervenir en el aula cuando se tiene sistematicidad y conciencia en lo que se quiere lograr: definir una tarea, identificar un problema, alcanzar una meta. Y se reconoce como parte de todo quehacer investigativo (Elder, 2002; Plata Santos, 2011; Rajadell, 1992 citado en Sepúlveda, 2001; Pozo & Monereo, 2005).

c) ¿Qué tipo de cuestionamientos se implementan en la práctica docente como una estrategia didáctica?

De acuerdo a la Taxonomía de Bloom (citado en Herman Van de Velde, 2014), se identifican seis tipos de cuestionamientos: de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, lo que permitió crear un guion de

preguntas de menor a mayor complejidad que cuestionara a los alumnos sobre los temas que se revisaron en clases.

d) ¿Cómo se evalúa el cuestionamiento como una estrategia didáctica en la práctica docente?

Las evidencias escritas de los cuestionamientos que se realizaron a los integrantes del grupo, la observación directa y participativa del docente e investigador, permitieron evaluar el producto obtenido en la implementación del cuestionamiento como estrategia didáctica.

Algunas limitantes que se encontraron en la implementación de la estrategia se relacionan con el establecimiento del diálogo entre los integrantes del grupo. En cuanto a la investigación, la falta de tiempo y las innumerables actividades que se desarrollan entorno a la práctica docente.

Dentro de las ventajas, que se obtuvieron en el proceso, se reconoce que es una estrategia que implica pocos recursos materiales y temporales. Captó el interés y la atención de los integrantes del grupo, que los estudiantes reflexionaran e imaginaran algunas situaciones para mejorar los procesos educativos (Sepúlveda, 2001).

Se afirma que en algunos casos permite la elaboración del diagnóstico, la búsqueda de información y la evaluación.

Las ventajas se perciben en los integrantes del grupo cuando se analizan los datos obtenidos; en cuanto al investigador, las ventajas versan sobre el rompimiento de esquemas, guiones y acciones -establecidos previamente- que abrieron la pauta para sistematizar la práctica docente y argumentarla en métodos validados científicamente.

“percibo mi carencia para sistematizar las acciones que se efectúan en el aula, para cuestionar y plantear hipótesis, para construir un antecedente que me permita cambiar mi sociedad, y sus condiciones de vida, pero, sobre todo, de validar mi práctica docente in situ, más allá de un referente de corte cuantitativo o cualitativo que limitan la resolución de problemas prácticos” (sic autores).

Los investigadores reconocen que el acto educativo es una acción intencionada, objetiva, observable; se hizo evidente cuando los propósitos se encontraron definidos en la interacción de los actores (Brazdesch, 2000).

“Lograr que un alumno se haga responsable de su propio aprendizaje, es un logro grande, que tenga las bases para resolver problemas reales y ser capaz de proponer es finalmente el objetivo de la educación, que el alumno sea autosuficiente, sea crítico, reflexivo y propositivo” (M4).

Algunas líneas de investigación que se abren con el presente documento:

- a) En la práctica docente, ¿en qué momentos utiliza el docente el cuestionamiento como estrategia de intervención?
- b) ¿Qué tipos de cuestionamientos plantea el docente para intervenir en el aula?

Referencias

- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Jalisco: Textos Educar / SEJ.
- Campechano, J. (2006). Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas. En Perales (Coord.), La significación de la práctica educativa (pp. 71-84). México: Paidós Educador.

- Elder, L. (2002). El Arte de Formular Preguntas Esenciales. Foundation for Critical Thinking. Recuperado de: www.criticalthinking.org
- Schön, D. A., & Coll Salvador, C. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós Ibérica,.
- Pozo, M. & Monereo F., C. (2005). La práctica del asesoramiento educativo a examen. Graó.
- Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. Ábaco en red: Aprendizajes basados en actitudes cooperativas. Recuperado en: www.abacoenred.com.
- McKernan, J. (1999). Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.
- Plata Santos, M. E. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. Praxis & Saber, 2(3). 139-172
- Sepúlveda, F. (2001). Didáctica general para Psicopedagogos. Madrid: Eds. De la UNED.

CAPÍTULO V

EFECTOS DE CUERPOS ACADÉMICOS DE IES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Miguel Ángel Muñoz López

Centro de Actualización del Magisterio
miguelarcangel@comunidad.unam.mx

Diana María Espinosa Sánchez

Centro de Actualización del Magisterio
dianaespin@hotmail.com

Resumen

Uno de los objetivos de las recientes políticas educativas, ha sido el aumentar la calidad en la formación docente a través de los cuerpos académicos, la investigación tuvo como objetivo un análisis exploratorio de los efectos del trabajo de cuerpos académicos sobre Escuelas Normales y otras Instituciones de Educación Superior sobre la formación docente. Se realizó una investigación cuantitativa de documentos que reportaran la relación entre preparación docente y cuerpos académicos, los datos obtenidos se procesaron en el software NodeXL y se obtuvieron conclusiones sobre la relación entre las variables, encontrando diferencias en los resultados de acuerdo al tipo de institución: IES o Escuela Normal; el impacto se pudo observar en: desarrollo curricular, generación de conocimientos y preparación para mejorar el rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Cuerpos Académicos, Formación Docente, Instituciones de Educación Superior, Escuelas Normales.

Introducción

Los procesos de cambio social y educativo están transformando el trabajo de los maestros y profesores, su formación y también la valoración que la sociedad hace de su tarea, actualmente se siguen llevando a cabo reformas educativas, en el contexto de las Instituciones de Educación Superior en México y entre ellas las Escuelas Normales. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) asume el compromiso de continuar alentando a las Escuelas Normales, para impulsar y consolidar acciones tendientes a incrementar la calidad educativa, entre esas acciones la formación y consolidación

de Cuerpos Académicos (CA), de tal forma, que se integren las funciones académicas de docencia, investigación y difusión como actividades cotidianas en las Escuelas Normales (SEP, 2016).

A continuación, se expondrá qué son los CA, cuáles son los criterios para constituirlos, cómo es la categorización por grados de consolidación establecidos en tres niveles, posterior a ello, se presenta una investigación con el objetivo de acercarse de manera exploratoria a los efectos del trabajo de cuerpos académicos en Escuelas Normales y otras Instituciones de Educación Superior sobre la formación docente, para lograrlo, se realizó una investigación cuantitativa.

Los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realiza en ellos, pueden ser un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permitiría erigirse como células académicas y representar a las masas críticas en diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior. Lo anterior advierte que los cuerpos académicos se convierten en espacios colegiados de carácter estratégico, empero, existen una serie de condiciones que son necesarias para que la operación de éstos funcione adecuadamente.

Los Cuerpos Académicos en las escuelas normales comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC), como se había indicado anteriormente en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto

de objetivos y metas académicas comunes; adicionalmente atienden Programas Educativos (PE) para la formación de docentes en uno o en varios niveles (SEP, 2017).

En el programa se categorizan a los CA por los grados de consolidación, estableciendo tres niveles: Cuerpo Académico en Formación (CAEF), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y Cuerpo Académico Consolidado (CAC).

Cuerpo Académico en Formación (CAEF). Al menos la mitad de sus integrantes cuenta con el reconocimiento del perfil deseable de un/a profesor/a universitario/a por parte de la SEP. El trabajo del cuerpo académico se articula por líneas bien definidas de generación y/o aplicación del conocimiento. Sus integrantes tienen identificados algunos cuerpos académicos afines de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer esquemas de colaboración académica (SEP, 2017).

Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC). Más de la mitad de sus integrantes poseen la máxima habilitación académica (doctorado) y algunos están adscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Más de la mitad de las y los profesores que lo integran cuentan con amplia experiencia en docencia y en la formación de recursos humanos. Sus integrantes participan conjuntamente en el desarrollo de líneas bien definidas de generación o aplicación innovadora del conocimiento. La mayoría de sus integrantes cuenta con el reconocimiento del perfil deseable de un/a profesor/a universitario/a por parte de la SEP. Existe evidencia de vida colegiada y de acciones académicas que se llevan a cabo en colaboración entre los integrantes del cuerpo académico. El cuerpo académico colabora con otro(s) cuerpo(s) académico(s) (SEP, 2017).

Cuerpo Académico Consolidado (CAC). Casi la totalidad, o totalidad de sus integrantes poseen la máxima habilitación académica (doctorado) y la mayoría están adscritos en el Sistema Nacional de Investigación (SNI), que los capacita para generar y/o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente. Sus integrantes cuentan con amplia experiencia en las actividades docentes y en la formación de recursos humanos. La casi totalidad o la totalidad de sus integrantes cuenta con el reconocimiento del perfil deseable. Sus integrantes colaboran entre sí y sus actividades académicas son evidencia de ello; además, tienen un alto compromiso con la institución y llevan a cabo una intensa vida colegiada. Demuestran, una importante actividad académica manifiesta en la organización y/o asistencia a congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etcétera. El CA participa activamente en redes de colaboración o intercambio académico con otros cuerpos académicos, así como con organismos e instituciones nacionales y extranjeras (SEP, 2017).

Por lo antes expuesto, en las IES y por ende en las Escuelas Normales, el papel docente se ve obligado a asumir un mayor currículum de responsabilidades.

A continuación, se expone el concepto “formación docente”, este ha sido poco explorado, por lo que hay pocas definiciones, entre las cuales se encuentran las siguientes: “Formación docente, se entiende como una forma de preparación en el dominio y actualización de los contenidos que imparten, así como en la adquisición de aspectos didáctico-pedagógicos, que contribuyen a la formación profesional de la enseñanza” (Ríos, 1999, p.9).

Algunos autores como Lumby (2013), Mujis et, al. (2014, como se cita en Vaillant y Marcelo, 2015), mencionan que los resultados educativos no son el único

efecto importante de la enseñanza, de forma similar, el carácter del docente, sus capacidades para gestionar clases y su capacidad de liderazgo, pueden contribuir a un fluido funcionamiento escolar, por consiguiente, la formación docente puede tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes, en el éxito de sus colegas y en la cultura de los centros educativos.

Si bien existe consenso en que los maestros y profesores son el principal insumo para lograr la calidad educativa, también existe un acuerdo en que, para lograrla, se requiere de un proceso complejo y a largo plazo, que requiere el diseño e implementación de adecuados sistemas de formación docente (Vaillant y Marcelo, 2015), por lo que, la formación y consolidación de los CA, también replica las mismas necesidades.

Basado en lo anterior, en el presente trabajo se hace una investigación con el objetivo de acercarse de manera exploratoria a los efectos del trabajo de cuerpos académicos en Escuelas Normales y otras Instituciones de Educación Superior sobre la formación docente, para lograrlo, se realizó una investigación cuantitativa.

Desarrollo

Con el fin de obtener la información enfocada en los efectos del trabajo de cuerpos académicos sobre la formación docente, se desarrolló esta investigación cuantitativa, en el motor de búsqueda llamado "Google Académico", utilizando el sistema que provee como motor de búsqueda, se utilizaron las siguientes palabras claves para obtener la información deseada: "cuerpos académicos" "formación docente" y "educación".

Como criterio de exclusión se evitaron los documentos tipo libro, en otros idiomas y que no relacionarán las variables de cuerpos académicos con formación docente, como criterio de inclusión fue el uso de artículos publicados en revistas, memorias de congresos y tesis. Antes de aplicar el criterio de exclusión, se obtuvieron 94 documentos, de los cuales se usaron sólo 38 para el análisis cuantitativo, pues los restantes a pesar de que en su contenido se encontraban las palabras clave de la búsqueda, no relacionan dichas variables, o eran libros, no obstante, algunos de esos documentos alimentaron teóricamente la realización de este reporte.

Los datos obtenidos (Tabla 1) se capturaron en el software de redes NodeXL, el cual permitió observar de manera clara las correlaciones existentes en la información obtenida.

Tabla 1.
Datos capturados para el análisis cuantitativo

Autor (Primero)	Impacto CA / formación docente:	Tema	Escuela Normal	Año
	Negativo	Trabajo frente a grupo		
Aguirre, M.	Positivo	Innovación educativa	No	2014
Alfaro, J.	Positivo	TICs	si	Nulo
Cárcamo, H	Positivo	Generación de conocimientos	No	2016
Chaves, G.	Positivo	Procesos de enseñanza	No	2011
Chávez, L.	Negativo	Necesidad en los CA de capacitación en metodología y análisis de la información	No	2011
de Vries, W	Positivo	Formación docente	No	2008
Díaz, M.	Positivo	Escolaridad de los académicos	No	2010
Figueroa, L	Positivo	Formación, Generación, sistematización y comunicación de conocimientos	No	2014
Franco, J	Positivo	Procesos de investigación con alumnos	Si	2017
Fuentes, I.	Positivo	Investigación del arte generación y aplicación de nuevos conocimientos sobre la formación, la interpretación y la creación artística y cultural en los ámbitos de la educación superior.	No	2014
González, G.	Neutro	Nulo	No	Nulo
Gutierrez P	Neutro	Investigación	No	2016
Guzman, I	Positivo	Proyectos formativos formación de profesores	No	2015



Continúa				
Hernández, J.	Positivo	Formación docente	No	2013
Jimenez, E.	Positivo	Revisión y aprobación de los planes y programas de estudio Proyectos curriculares	no	2002
Magaña, A	Positivo	Formación y actualización	No	2000
Maldonado A.	Positivo	Investigación educativa intercultural Desarrollo de programas educativos	No	2014
Moreno, M.	Positivo	Dinámica de producción de conocimientos Mejorar condiciones institucionales Calidad de la formación	Si	2003
Moreno, P.	Positivo	Procesos de enseñanza-aprendizaje Formación de profesores	No	2016
Nava, M	Positivo	Intervención curricular	Si	2016
Ortega-Díaz, C	Positivo	Formación docente	Si	2016
Pérez, J.	Positivo	Desarrollo y la competitividad de las funciones institucionales	No	2006
Ponce, V.	Neutro	Necesidad de cuerpos académicos	Si	2004
Quijada, A.	Positivo	Creación de cuerpos académicos Preparación para los cuerpos académicos	Si	2014
Rios, E	Positivo	Calidad de la educación superior	No	1999
Rodríguez, P.	Positivo	Evaluación educativa	Si	Nulo
Romero, B.	Neutro	Nulo	No	2014
Rubio-Moreno, M	Positivo	Procesos de formación profesional	Si	2015
Sanchez, G.	Positivo	Planeación, evaluación e intervención institucional	Si	Nulo
Serrano L	Positivo	Generación, sistematización y comunicación de conocimientos	No	2006
Simoni C	Positivo	Tutoría	Si	2012
Valdez, A	Neutral	TICs	Si	2011
Valverde, A.	Positivo	Educación intercultural	Si	2010
Vera J	Positivo	Aprendizaje en conjunto Innovación y desarrollo de TICs Integrar las habilidades y competencias de académicos Articular y potenciar las posibilidades de los académicos para la generación y aplicación del conocimiento	Si	2011
Villarruel, M	Neutral	Práctica docente Fortalecimiento académico	-	2012

Fuente: Elaboración propia software de redes NodeXL.

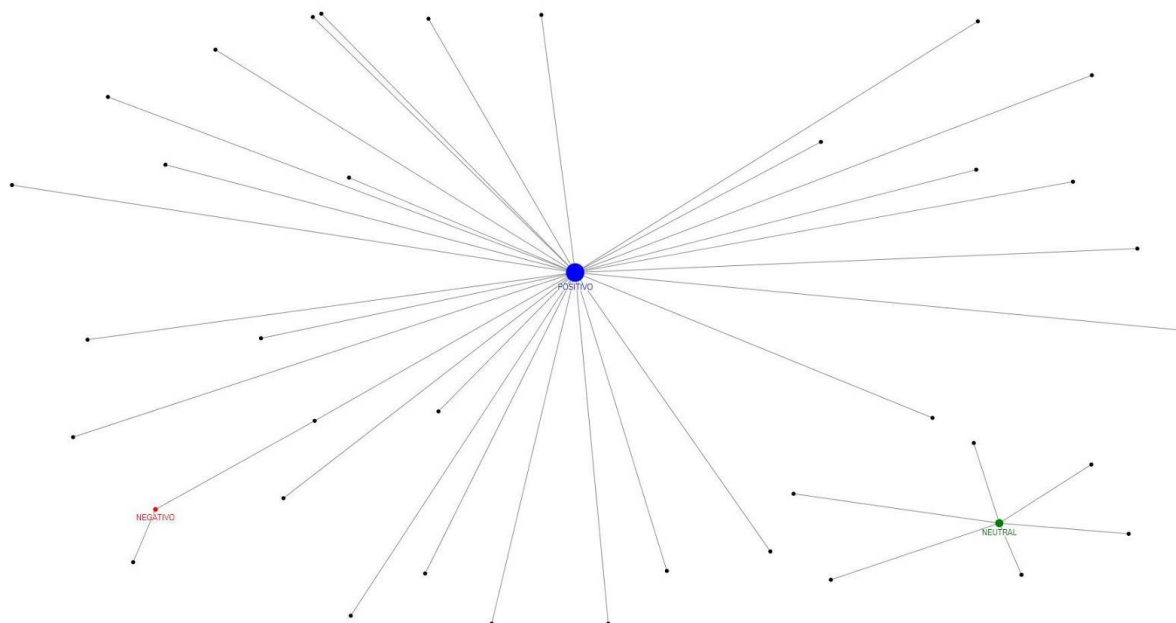


Figura 1. Efectos de cuerpos académicos sobre la formación docente.
Fuente: Elaboración propia software de redes NodeXL.

Como se puede observar en el gráfico arrojado por el software NodeXL, (Figura 1) 30 artículos mencionan un efecto positivo en la formación docente, ya sea como efectos secundarios, o como una meta explícita de los cuerpos académicos.

Uno de los autores manifestó tanto efectos negativos como positivos, sumándose a otro reporte de la misma valencia. Finalmente se registraron 6 documentos en los que no se menciona algún efecto positivo o negativo de la variable cuerpos académicos sobre formación docente.

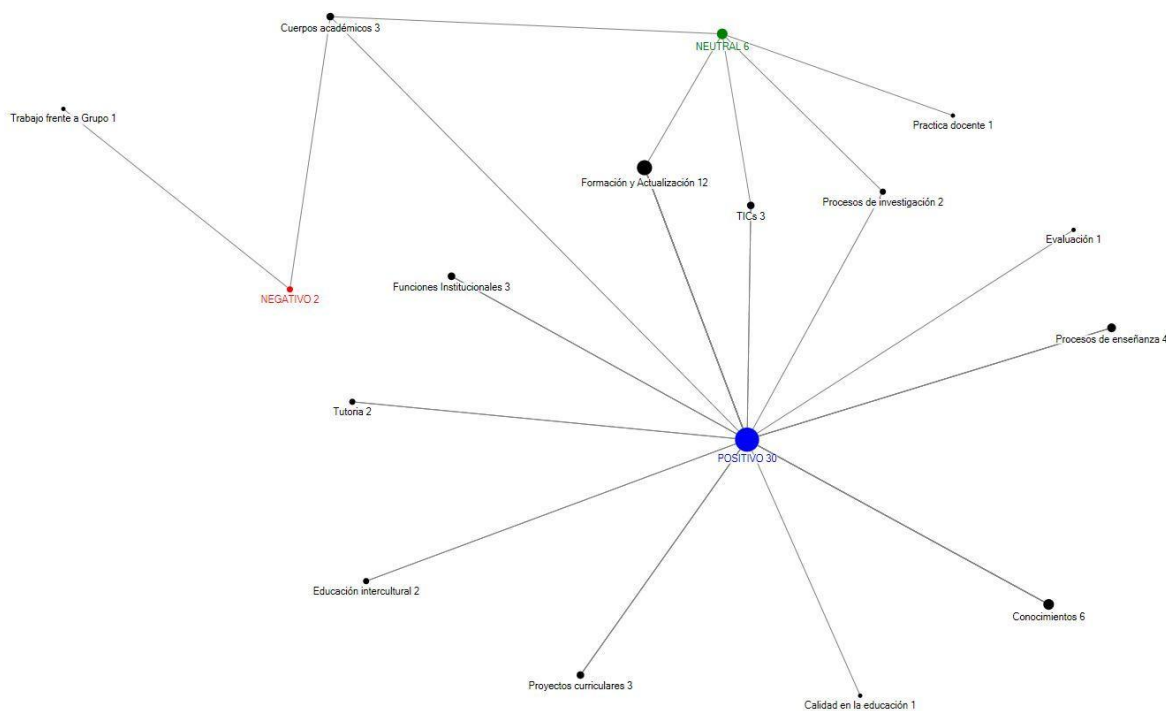


Figura 2. Valencias relacionadas con áreas respectivas.
 Fuente: Elaboración propia software de redes NodeXL.

En la figura 2, se puede ver una amplia variedad de áreas reportadas (12), con efectos positivos por la variable cuerpos académicos, los resultados en puntaje pueden ser mayores a 30 pues algunos artículos reportaron más de un efecto. Los resultados negativos se relacionan con los cuerpos académicos en lo que respecta a la necesidad de preparación de estos para la investigación, así como en un caso de decaimiento en el trabajo frente a grupo, que tiene un contraste con otros artículos que hablan de un efecto positivo en ese sentido (Tabla 1).

Dentro de las áreas con mayores efectos positivos, aparece en 3er lugar, el tópico que abarca el trabajo, investigación y desarrollo para favorecer los procesos de enseñanza. En 2o lugar, el área en donde se toma en cuenta la generación, aplicación, sistematización y divulgación de nuevos conocimientos. Finalmente, con

una gran diferencia, sobre las otras categorías, se encuentra lo relativo a la formación y actualización docente, que comprende desde el desarrollo profesional hasta la mejora de la práctica.

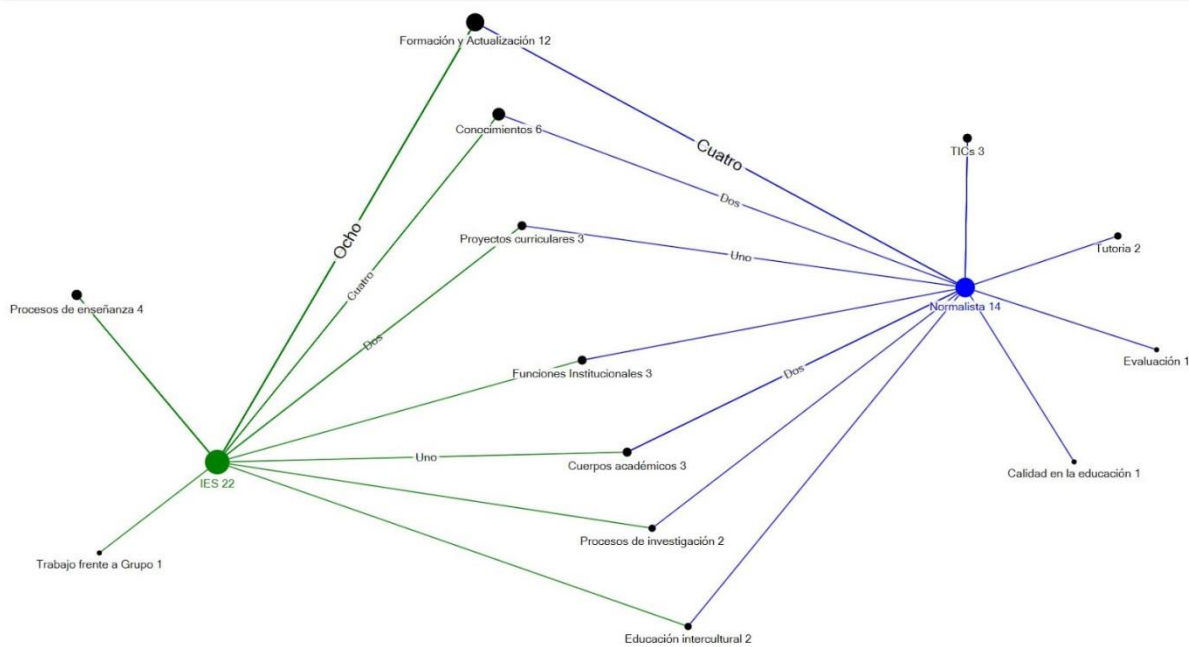


Figura 3. Tipo de institución y temas abordados.
 Fuente: Elaboración propia software de redes NodeXL.

La figura 3 presenta diferentes resultados que pueden ser de interés, se puede observar que tanto las instituciones normalistas como las IES, comparten reportes de trabajo en las áreas de educación intercultural, procesos de investigación, cuerpos académicos, funciones institucionales, proyectos curriculares, conocimientos en un grado mayor y finalmente la formación y actualización de docentes; este último punto tiene una diferencia clara, en los artículos revisados, las IES dan a conocer más su trabajo en esa área en un rango de 2 a 1 y en ese mismo rango se encuentran los reportes relacionados a las actividades de creación, divulgación y metodología del conocimiento.

También vemos que se encontraron reportes exclusivos por tipo de institución, las IES manifiestan ese tipo de trabajo en procesos de enseñanza y las instituciones normalistas tuvieron un mayor número de informes en TIC.

Finalmente se muestra que el número de investigaciones obtenidas en este estudio, con base a las palabras clave y criterios de exclusión e inclusión, se dividió en 22 reportes de IES y 14 de Escuelas Normales.

Conclusión

Como se menciona al principio, las reformas educativas, en el contexto de las Instituciones de Educación Superior en México y entre ellas las Escuelas Normales, están exigiendo impulsar y consolidar acciones tendientes a incrementar la calidad educativa, a través de la formación y consolidación de cuerpos académicos, empero, la transformación que se está llevando a cabo, se plantean problemas de resistencia por una parte de los docentes de tiempo completo, además, que implica un compromiso primeramente del profesor de tiempo completo para seguir habilitándose académicamente, para lograr llegar al nivel más alto, que es poseer el grado de doctor.

Como se explicó al principio la categorización a los CA por los grados de consolidación más alta es la de *Cuerpo Académico Consolidado* (CAC), y está se obtendrá cuando casi la totalidad, o totalidad de los integrantes del CA, posean la máxima habilitación académica (doctorado) y la mayoría están adscriptos en el SNI.

Es cierto que se vislumbra, se integren las funciones académicas de docencia, investigación y difusión como actividades cotidianas, por lo que es, un gran reto y compromiso por parte de los profesores y directivos de las Instituciones

de Educación Superior, ya que se requiere la disposición de los docentes para constituirse en cuerpos académicos y participar incesantemente en las actividades de la institución, además, de recorrer una intensa vida colegiada, demostrando una importante actividad académica manifiesta en la organización y/o asistencia a congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, participar activamente en redes de colaboración con otros cuerpos académicos, así como con organismos e instituciones nacionales y extranjeras.

Esta investigación apoyada por el software NodeXL, también ofrece un análisis cuantitativo preliminar que describe los principales reportes de diferentes estudios en cuanto a los efectos de los cuerpos académicos sobre diferentes áreas de la educación.

En lo que respecta al objetivo principal de este documento que es conocer los efectos de los CA sobre la formación docente u obtención de conocimientos didáctico-pedagógicos como parte de la formación profesional en la enseñanza (Ríos, 1999), se obtuvo en los resultados, que la variable *formación docente* es la que presenta valencia positiva con mayores reportes, pero además, en segundo lugar cumpliendo con los objetivos de los CA, se reportó con la misma valencia, la generación, sistematización y divulgación del conocimiento, que concuerda con la teoría en la que se plantea que un cuerpo académico tienen entre sus funciones la de generar conocimiento y su difusión.

Si bien, se obtuvieron datos de crecimiento profesional en los docentes, particularmente en las instituciones normalistas, se obtuvo un rango menor de estudios en lo que respecta a la formación docente, más allá del crecimiento profesional se propone realizar estudios sobre como optimizar y ampliar los rasgos

didáctico-pedagógicos en los futuros profesores y a manera de actualización, a los docentes en servicio, siendo esta una gran área de oportunidad para las escuelas normales del país.

Referencias

- Aguirre, M., Martínez, E., Herrera, M. (2014). Investigación-Acción como alternativa para la Innovación Educativa en el Diseño. En 2° Congreso Internacional sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica, México.
- Alfaro, J. (2011). Google groups: un entorno para la conformación de cuerpos académicos: el caso de la red de colaboración normalista del Estado de México. Llevado a cabo en el XII Encuentro Internacional Virtual Educa, México.
- Cárcamo Vásquez, H., & Méndez Bustos, P. (2016). Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 16 (1), 1-32.
- Chávez, L. (2011). Magaña, A. (2000). Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos. Tesis (Maestría). Instituto Tecnológico de Sonora. México.
- Chávez, G., Benavides, B. (julio-diciembre, 2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. Sinéctica, 37. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08
- De Vries, W., & González Pomposo, G., & León Arenas, P., & Hernández Saldaña, I. (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (7), 1-32.
- Díaz, M., Ibarra, L. (2010) Tensiones entre académicos derivadas de políticas de evaluación. Llevado a cabo en el Congreso iberoamericano de educación, Argentina.
- Figueroa de Katra, L., & Partido Calva, H. (2014). Instituto de Investigaciones en Educación: una mirada histórica. Desafíos, horizontes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1-22.
- Franco, J. González, I. (2017). Una aproximación a la cultura científica de compartir. Llevado a cabo en el Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, México.
- Fuentes, I., Parga, P. (2014). Red de Investicreación artística. Experiencias de vínculos para la formación, creación e interpretación. En 1° Encuentro Internacional Virtual sobre Intercambio Académico entre Redes temáticas y Grupos de Investigación en Iberoamérica. México.
- González, G. (2016). Faustos y oropeles; las políticas de fomento a la ciencia en la educación superior. En Segundo Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales. México.

- Gutiérrez, P. (2016). Tercer informe de actividades. Universidad Veracruzana, Facultad de Medicina, región Veracruz.
- Guzman, I., Marín, R., Soto, M. (2015). Integración de la experiencia: la recuperación del saber pedagógico para evaluar procesos de formación. *Tlamati*. 6 (especial 1). Pp. 11-28
- Hernández, J., Mendoza, E., Rivera, H. (2013). Formación docente en las UT'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. (10).
- Jímenez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles educativos*, 24 (96), pp. 73-96
- Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M., & Arbesú García, M. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), 971-993.
- Magaña, A. (2000). Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos. Tesis (Maestría). Universidad de Colima. México.
- Maldonado González, A., & Ocampo Gómez, E., & Ramírez Martinell, A., & Alatorre Frenk, G. (2014). Los posgrados del Instituto de Investigaciones en Educación. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. 37-56.
- Moreno, M. (2003). El posgrado para profesores de educación básica. SEP: México.
- Moreno, P., Campos, M., Rodríguez, G. (2016). La Configuración de una Comunidad de Investigadores Educativos en una Universidad Pública Mexicana: de la Individualidad a la Colaboración. *Formación Universitaria*. 9(5), pp. 65-74
- Nava, M., Estrada, C. (2016). Intervención curricular en la formación de formadores. El caso del Programa de Gestión Escolar de la ENSM como tránsito entre una comunidad de aprendizaje y los cuerpos académicos. Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016. México.
- Ortega - Díaz, C., & Hernández - Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12 (6), 295-303.
- Pérez Castro, J. (2006). Las políticas de fortalecimiento académico. De la simulación a una verdadera institucionalización. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 0.
- Ponce, V. (2004). Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2. Pp. 59-70
- Ríos, M. (1999). Discursos, prácticas y perspectivas de los formadores de docentes. *Tiempo de Educar*, 1 (2), 11-30.
- Rodríguez, P., López, A., Flores, M., López, C. (S/A). Evaluación: concepciones, discurso y práctica docente.
- Romero, B. del Castillo, & Márquez, C. (2014). Experiencias en la formación del Cuerpo Académico (CA) Didáctica de las Lenguas Modernas. ECORFAN: México. Pp. 127-137
- Rubio-Moreno, M., & Castro-López, G., & Félix-Salazar, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. *Ra Ximhai*, 11 (4), 381-402.

- Sánchez, G., Canabal, M., Gualpa, V. (2016). Institución, trayectorias académicas y prácticas / saberes pedagógicos. Un estudio comparativo entre docentes de la licenciatura en educación en dos Universidades públicas latinoamericanas. Llevado a cabo en el V Congreso Nacional de la SAECE, Argentina.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Guía PACTEN 2016 - 2017: Documento metodológico orientador para quienes coordinan y participan en la elaboración del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2016 y 2017, Recuperado en noviembre de 2017 de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/PACTEN/guiaPACTEN2016.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Conceptos básicos. Recuperado en noviembre de 2017 de: <http://promep.sep.gob.mx/ca1/conceptos2.html>
- Simoni, C., Santillana, H. (2012). La tutoría entre iguales en la formación integral de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física/BINE. 1° Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, México.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. (Vol. 134). Narcea Ediciones. Madrid.
- Valdez, A. Angulo, J., Urías, M., García, R., Mortis, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación. (39), pp. 211-223
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. Cuicuilco. (48), pp. 133-147
- Vera Noriega, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (62), 82-87.
- Yañez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. Revista de evaluación educativa, 3 (1). Consultado el día 20 del 9 de 2017 en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

CAPÍTULO VI

EL APRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE: ¿CÓMO Y CUÁNDO? PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Alejandra Méndez Ríos

Luis Fernando Castelo Villaescusa

María de los Ángeles Martínez Hurtado

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Alemr28@gmail.com

Resumen

El presente estudio surge ante la necesidad de saber cómo se aprende a ser docente, cómo se lleva o debería llevarse a cabo la formación de los profesores en las Escuelas Normales. Conocer la percepción de los estudiantes sobre las temáticas que deben abordarse en las asesorías y los tiempos en los que deberían brindarse según su experiencia, se convierte en el objetivo de esta investigación de enfoque cualitativo; que ayudó en la clarificación de aspectos, con la única finalidad de buscar su mejora. Se aplicó una entrevista semiestructurada de 11 preguntas abiertas, de la cual solamente para la presente se tomó la dirigida hacia las temáticas y momentos en que deben ofrecerse las asesorías. Participaron 40 normalistas; sus edades oscilan entre los 20 y 23 años, de ambos sexos, alumnos del octavo semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Como hallazgos del estudio se destaca que se obtuvieron 21 temáticas diferentes, relacionadas directamente con la práctica educativa, las cuales son reflejo del proceso de formación que han llevado los sujetos participantes y que estas deben brindarse específicamente antes, durante y después del periodo de prácticas.

Palabras clave: Formación de profesores, práctica docente, asesoramiento.

Problema y objetivo de estudio

La formación es necesaria en todos los ámbitos de la vida, dado que permite a los sujetos adquirir los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que les son necesarias para realizar una labor determinada. El siguiente trabajo de investigación busca conocer las percepciones de los estudiantes normalistas sobre cómo se lleva a cabo o cómo debería de llevarse a cabo la formación en los futuros docentes, para adquirir las competencias necesarias y obtener el título en la licenciatura en

educación, ya sea preescolar o primaria en las Escuelas Normales; lo que implica que está listo para ingresar al servicio profesional.

Si una persona desea convertirse en docente, debe comenzar con su formación inicial, esta es la que reciben los profesores en sus escuelas de procedencia y en las cuales se les forma para la docencia, esta puede ser en una institución universitaria o bien en una escuela normal. Generalmente, los planes de estudios de este ámbito señalan que es necesario pasar por todo un proceso que implica primeramente la adquisición de la teoría educativa para después ponerla en práctica.

Durante el desarrollo de la profesión, el futuro maestro es acompañado por asesores provenientes de las Escuelas Normales, quienes lo guían en su formación, donde Perales (2009) “sitúa al asesor en la relación pedagógica como experto y al practicante como aprendiz, dependiente de la valoración externa” (p. 7), siendo constantemente instruido en su aprendizaje. El estudio que se realiza es relevante debido a que involucra a la formación de los futuros docentes, este tema ha sido analizado con frecuencia, ya que, para elevar la calidad en la educación, se ve a los profesores como el factor clave. A través del tiempo se han implementado importantes reformas educativas, las cuales no afectan solamente a los estudiantes de Educación Básica, sino también, a los docentes en formación.

Debido al gran impacto que tienen las asesorías sobre los estudiantes normalistas, primordialmente durante sus prácticas profesionales, el objetivo del estudio es conocer la percepción de ellos acerca de cómo y en qué momentos debe darse este acompañamiento, así como las temáticas que consideran que se necesitan, ya que son los principales sujetos involucrados y a través de sus

reflexiones, llegan a detectar las áreas de oportunidad o las fortalezas de los temas que ya se incluyen en la currícula.

Metodología

La metodología utilizada para el análisis de la información fue a través de un método cualitativo, entendiéndose esta como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo, 2002, p.7). Después de conocer sus características, se consideró la mejor opción para los propósitos deseados. Con base a lo anterior, se hizo uso como instrumento de recolección de datos la entrevista semi estructurada, ya que esta permite obtener información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles, (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). Asimismo, concedió establecer una mejor relación con los sujetos entrevistados, permitiéndoles expresarse con mayor comodidad.

La entrevista consistió de 11 reactivos abiertos, pero en este documento se presentarán solo resultados parciales, para ello se retomó únicamente la pregunta ¿En qué momentos y sobre qué temáticas deben darse las asesorías o sugerencias para aprender la profesión docente? En total, se tuvo la participación de 40 estudiantes que se encuentran en su último semestre de formación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), debido a la experiencia que tienen en su trayectoria como estudiantes normalistas, el acercamiento que han tenido a sus prácticas profesionales y a sus asesores, fueron 20 sujetos de la licenciatura en educación

Para iniciar el análisis, se consideraron los momentos más relevantes en los que se deberían de abordar las temáticas, es decir, cuándo deberían ocurrir las asesorías, las respuestas son principalmente enfocadas a la práctica: Antes, Durante y Después. Los estudiantes entrevistados concuerdan con Airasian (2002) quien considera que:

El proceso de la enseñanza comprende tres pasos básicos. El primero es planearla y consiste en identificar los resultados del aprendizaje (...). El segundo paso consiste en impartir la enseñanza planeada (...). El tercer paso consiste en determinar si aprendieron o alcanzaron los resultados deseados (p.45).

Debido a que las prácticas son una parte fundamental de la formación docente dentro de las Escuelas Normales, sus momentos de preparación son cruciales para los estudiantes normalistas.

Seguido de clasificar las categorías por momentos, puede expresarse que se observó que las unidades de análisis más repetidas son las de Estrategias y Aspectos de la Práctica, con una densidad de 15 y 12 respectivamente. Cabe mencionar que en cinco ocasiones los mismos sujetos comentaron ambas en su misma respuesta, dándole mayor énfasis a estas. Al respecto uno de los entrevistados señaló:

Planeación didáctica, estrategias didácticas, estrategias de lecto-escritura, estrategias de convivencia, estrategias sobre el desarrollo personal y social de los educandos, apreciación a las artes (EPRI15).

De acuerdo a Rajadell (como se citó en Santibañez & Gill, 2003) las Estrategias “equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del

profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser” (p. 155), resulta evidente abordar este tipo de tópicos durante la formación inicial docente, debido a la gran frecuencia de su aparición.

Continuando con el análisis se descubrió que la Planificación es un tema demandado por los sujetos que se entrevistaron, con un total de 10 participantes, donde la mitad de ellos también consideró las estrategias como necesarias. Ejemplo de lo anterior, es específicamente el siguiente participante:

Planeación, práctica, estrategias didácticas, intervención, metodologías para proporcionar información, etc. (EPRE16).

Retomando lo anterior, en el marco educativo se considera la planeación como:

Una actividad fundamental en la tarea educativa, permite al docente establecer una serie de estrategias de aprendizaje que pueden orientar el trabajo de sus alumnos [...] tiene una serie de intenciones y propósitos que constituyen una finalidad de lo que desea que sus alumnos puedan realizar. (SEP, 2013, p. 5)

Es por ello que se ven ante la necesidad de fortalecer esta área.

Asimismo, con los aspectos anteriores, se relacionan los Materiales Didácticos, el cual tuvo como respuesta una densidad de tres. Estos no se limitan al enriquecimiento o evaluación de los saberes transmitidos, sino que son un soporte de ese proceso de aprendizaje didáctico o dinámico, siendo de suma importancia para el aprendizaje en la infancia, debido a que en esta etapa los niños requieren ambientes gratos y estimulantes, que propician nuevos saberes y

posibilitan un mejor desarrollo en todas sus dimensiones (Manrique & Gallego, 2013). Al realizar el cuestionamiento debido, uno de los sujetos indicó:

Material didáctico, estrategias en el aula y niveles de conceptualización (EPRI04).

Por otra parte, se encuentra la temática de Inclusión Educativa, con una recurrencia de cinco. Para Echeita y Duk (2008) se considera que es consustancial al derecho a la educación, que implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Dentro de esto, se relacionan las temáticas de Adecuación Curricular y Dificultades para el Aprendizaje, las cuales tuvieron una densidad de dos y uno, a lo cual dos de los entrevistados respondieron:

Atención a necesidades educativas especiales, planeación, adecuaciones curriculares (EPRE01).

Atención a la diversidad cognitiva y sería muy interesante la impartición de tópicos relacionados con los síndromes y trastornos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes (EPRE18).

Por otra parte, una categoría sobre la que se hizo mención es la Gestión Educativa, donde se derivan las Cuestiones Administrativas, la Normatividad y los Protocolos de Seguridad, teniendo todas estas en total, una densidad de 10 respuestas. Sandoval (como se citó en SEP, 2012) expresa que la gestión escolar:

Incluye una serie de acciones realizadas por los actores de la comunidad de la escuela, de acuerdo con el papel que cada uno desempeña. Tales acciones deben orientarse a promover condiciones, ambientes y procesos coherentes para que los estudiantes adquieran las capacidades, habilidades

y actitudes necesarias para su desarrollo integral, en el nivel educativo de que se trate (p. 3).

De ahí que los estudiantes normalistas consideren este tema como relevante en el aprendizaje de su profesión, pues formarán parte de centros escolares que persiguen objetivos y metas, y tendrán que ser parte de esta obtención de resultados. Sobre lo anterior, algunos alumnos mencionaron:

Con respecto a aspectos prácticos no tanto teóricos de la labor docente, cuestiones administrativas que se tienen que atender (EPRE03).

No hay una en específico, todas te sirven para un mismo fin. Sin embargo, la práctica profesional y gestión educativa son de las materias de más peso que a su vez te brindan herramientas que te sirven mucho en la práctica profesional. (EPRE11).

También, está la categoría de Evaluación que tuvo como recurrencia cuatro participantes, esta se encuentra ampliamente relacionada con otra de las temáticas que se sugieren abordar, los Portafolios. Para Castro (2009), la evaluación es un elemento importante en el aseguramiento de la calidad educativa, de la promoción y de la proyección que deben de tener las Instituciones de Educación. Y los portafolios, por su parte, “son colecciones cuidadosamente seleccionadas de los desempeños o productos de un estudiante, que muestran sus logros o mejoramiento a lo largo del tiempo” (Airasian, 2002, p.153), apoyando así la evaluación. Sobre este tema, un participante opinó:

Cómo llevar a cabo la evaluación, estructura de portafolios (EPRI07).

En el análisis se destaca que es necesario que las sugerencias o asesorías se ofrezcan también sobre los Estilos y Ritmos de Aprendizaje, Relación con los

Padres de Familia, Alfabetización, Modulación y Cuidado de la Voz, estas son aquellas que se encuentran directamente asociadas a las dos temáticas principales.

Ejemplo de ello son las siguientes aseveraciones:

Recomendaciones sobre la pedagogía que debe de tener un maestro con los alumnos y padres de familia (EPRI09).

Métodos de enseñanza y aprendizaje, lectoescritura, etc. (EPRI10).

Los estudiantes consideran necesario abordar estas temáticas porque repercuten directamente sobre sus prácticas profesionales, y el hecho de tener conocimientos sobre ellas, ayuda a tener un mejor desenvolvimiento en el aula.

Finalmente, otra de las preocupaciones de los normalistas es el hecho de tener desde el ingreso a su formación inicial docente, asesorías sobre cómo establecer una Vinculación Teórica respecto a lo que ven en los cursos ofrecidos en la Normal y sus prácticas. Además, de aprender a Manejar el Estrés y mantener una Motivación respecto a la profesión docente, debido a que una “queja frecuente entre los estudiantes de normal durante las prácticas en el aula es que es una jornada escolar causa gran fatiga física y mental” (Airasian, 2002, p.48), una opinión que sustenta lo anteriormente dicho es:

Manejo de emociones, estrés (EPRI05).

Es por ello que consideran provechoso abordar este tipo de temáticas, para mantener un buen desempeño en el transcurso de formación como docentes. Estas categorías tuvieron una densidad total de 14 participaciones, destacando la importancia que requiere su atención.


Al realizar un análisis de las aportaciones brindadas por los sujetos participantes, se concluyó con una cantidad de 21 temáticas que consideran

necesario que se aborden en su formación inicial docente, antes, durante y después de las jornadas de prácticas. Es evidente que estas respuestas surgen de las inquietudes que han ido experimentando a través de su formación, se podría expresar que estas son reflejo de las experiencias de los estudiantes en su paso por la Escuela Normal, debido a que todas las temáticas propuestas se encuentran inmersas dentro de los cursos de la malla curricular de ambas licenciaturas.

La información anterior brinda apertura para futuras investigaciones, pues sería necesario determinar qué modificaciones son necesarias para que, desde la impartición de los cursos de la malla curricular, se comprendan estas temáticas en su totalidad, o bien, se vinculen directamente con la práctica docente que realizan.

Referencias

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (julio, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Echeita, G., & Duk, C. (junio, 2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>.
- Manrique, A., & Gallego, A. (octubre, 2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1). Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/952/874>
- Perales, F. (2009). Transformación de las Escuelas Normales: Condiciones de posibilidad y prácticas. En R. Zarate (presidencia), *Práctica educativa en espacios escolares*. Simposio llevado a cabo en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Pereda, F. (2009). *El asesor en la formación docente* (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/26514.pdf>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (junio, 2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Santibáez, J. & Gil, A. (mayo, 2003). Estrategias didácticas en medios en la formación inicial del profesorado. *Comunicar*, (21). Recuperado de

A solid green horizontal bar is positioned at the top of the page, below the header.

https://www.researchgate.net/publication/28147616_Estrategias_didacticas_en_medios_en_la_formacion_inicial_del_profesorado
Secretaría de Educación Pública (2012). Planeación y Gestión Educativa. Séptimo semestre. Plan de estudios 2012. México: Autor.
(2013). Planeación educativa. Segundo Semestre. Plan de estudios 2012. México: Autor.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS CORRELACIONAL DEL EXAMEN DE INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Marlyth Leggs Romero

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS)
malyleggs@hotmail.com

Annya Maribel Valdivia Salas

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS)
annya_07@hotmail.com

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS)
mirandaesquer72@hotmail.com

Resumen

En el presente estudio se muestra el resultado de una investigación que plantea como objetivo determinar la correlación bivariada de las puntuaciones obtenidas en los exámenes de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica en las asignaturas de Español y Matemáticas 2018 – 2019 en el Estado de Sonora. El método utilizado es cuantitativo, explicativo y de corte transversal. El diseño utilizado es no experimental, de tipo transversal y correlacional. El instrumento consta de dos exámenes cada uno de 120 preguntas de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta. Se analizaron los datos de los resultados obtenidos por 375 sustentantes, de los cuales 173 pertenecen a la asignatura de Español y 202 a la asignatura de Matemáticas. El estudio concluye que se ha alcanzado el objetivo general y se han resuelto las preguntas de investigación, se ha comprobado que la puntuación en el examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente tiene una correlación positiva media con la puntuación en el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales para ambas asignaturas.

Palabras clave: Certificación profesional, instrumentos de evaluación, diagnósticos.

Introducción

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) culmina con un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los niveles educativos que integra la Educación Básica. Esta política educativa está orientada a elevar la calidad de la educación, colocando en el centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes y favoreciendo el desarrollo de competencias para cumplir con el perfil de egreso de la Educación Básica. La educación básica integral plantea un trayecto

formativo congruente para desarrollar competencias a lo largo la vida para que al terminar la educación secundaria los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten (SEP, 2011); y para lograr lo anterior, se necesitan docentes con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para su intervención.

Con la reforma al Artículo Tercero Constitucional de 2013, se establece la aplicación de evaluaciones obligatorias para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo, de esta forma la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) plantea las bases para el ingreso a la educación básica, donde se permite el ingreso a profesionistas egresados de Instituciones de Educación Superior.

El ingreso a la educación básica es mediante concurso de oposición donde los sustentantes pueden ser los egresados de escuelas normales y demás instituciones formadoras de docentes de Educación Básica, así como profesionistas egresados de universidades públicas o privadas.

Desarrollo

Marco Teórico

En términos educativos, Tobón (2010) conceptualiza a la competencia como las acciones ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, saber hacer y saber conocer en una perspectiva de mejora continua.

Perrenoud (2004) propone diez competencias que deben desarrollar los profesores para ejercer correctamente la función docente: Organizar y animar

situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Actualmente, se busca que la Educación Básica responda a las necesidades cambiantes de la sociedad considerando al docente como el *guía de aprendizaje* cuyo papel es fundamental en el proceso educativo por ser éstos quienes aterrizan dentro del aula las propuestas educativas.

Partiendo de la definición de práctica docente desde el punto de vista de Fierro et al. (2000) donde se define formalmente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político - institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

La sociedad requiere que los docentes no solamente estén preparados para enseñar y lograr que los alumnos aprendan y se apropien de los conocimientos, además de ello, los profesores deben acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje fortaleciendo sus lazos sociales y promoviendo una sana convivencia entre todos los implicados; además de conocer y manejar correctamente los aspectos normativos, institucionales y éticos de la profesión.

Según los requerimientos de la RIEB, para que un docente logre un desarrollo eficaz en su práctica, debe contar con un conjunto de rasgos, características, cualidades y aptitudes a los que se les ha llamado perfil docente. Dicho perfil está constituido por cinco dimensiones que representan los dominios fundamentales del desempeño docente (SEP, 2016, p. 12). Asimismo, de cada dimensión se derivan parámetros e indicadores que describen el saber y quehacer docente en forma más concreta y específica.

Planteamiento del problema

El concurso de oposición para ingreso tiene como finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes para el ingreso al servicio público educativo y se realiza en los términos establecidos en la LGSPD y conforme los lineamientos que emite el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La primera fase del proceso se divide en tres momentos: Publicación y difusión de las convocatorias, Pre-registro y Registro. Las convocatorias se publican en la página del Servicio Profesional Docente y los procesos de Pre-registro y Registro tienen la finalidad de revisar y avalar la documentación de los sustentantes.

La segunda fase del concurso consiste en la aplicación de los instrumentos de evaluación, y para las asignaturas de Español y Matemáticas, se divide en dos etapas: el primer instrumento es el examen nacional de Conocimientos y habilidades para la práctica docente, el cual evalúa el nivel de dominio que tienen los aspirantes de los contenidos y los enfoques de enseñanza de cada una de las disciplinas. En este examen se evalúan las dimensiones 1 y 2 del perfil de docentes

y técnicos docentes: Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender y Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente (SEP, 2018, p.9).

El segundo instrumento es el examen nacional de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Este examen se aplica a docentes y técnicos docentes de forma diferenciada de acuerdo al perfil, parámetros e indicadores específicos de cada uno. En esta etapa se evalúan las habilidades intelectuales del docente, sus capacidades para la comunicación, estudio, reflexión y mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar, los vínculos con la comunidad y sus responsabilidades éticas y legales (SEP, 2018, p. 9). En este examen se evalúan las dimensiones 3, 4 y 5 del perfil de docente: Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

La tercera fase consiste en la calificación, que será realizada por la Secretaría de Educación Pública, este proceso se lleva a cabo conforme a los criterios y procedimientos técnicos que el INEE determine y clasificando los niveles de desempeño de los sustentantes en Nivel III (NIII), Nivel II (NII) y Nivel I (NI) según la cantidad de reactivos correctos. Además, los resultados se clasifican en grupos

de desempeño A si en ambos instrumentos se obtiene NIII, en B si en un instrumento obtiene NIII y en el otro NII y en C si en ambos instrumentos el sustentante obtiene NII. Si el sustentante obtiene NI en al menos uno de los instrumentos automáticamente el resultado será *no idóneo*. Las listas de prelación se realizan según los resultados obtenidos por entidad federativa y por asignatura, por último, se realiza el proceso de asignación de plazas en estricto orden de prelación.

A partir de lo anterior, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el Nivel de Desempeño que predomina en los exámenes de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en las asignaturas de Español y Matemáticas?
2. ¿En cuál Grupo de Desempeño se concentra la mayoría de los sustentantes en las asignaturas de Español y Matemáticas?
3. ¿Existe una correlación significativa entre el examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en las asignaturas de Español y Matemáticas?

Objetivos

El objetivo general de la investigación es determinar la correlación bivariada de las puntuaciones totales obtenidas los exámenes de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-

profesionales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Para ello se plantearon las siguientes hipótesis correlacionales:

H1. A mayor puntuación en el examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente, mayor puntuación en el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en la asignatura de Español.

H2. A mayor puntuación en el examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente, mayor puntuación en el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en la asignatura de Matemáticas.

Metodología

Método

El diseño utilizado en la presente investigación es no experimental, de tipo transversal y correlacional (Kerlinger y Lee, 2002).

Sujetos

Se analizaron los datos de los resultados obtenidos por 375 sustentantes de nuevo ingreso a la educación básica 2018 - 2019 en el Estado de Sonora, de los cuales 173 pertenecen a la asignatura de Español y 202 a la asignatura de Matemáticas.

Instrumentos

El instrumento consta de dos exámenes de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta que evalúan el nivel de conocimientos del sustentante sobre el perfil docente. Los reactivos varían en estructura según su contenido, siendo de identificación, selección, ordenamiento o jerarquización. Cada examen tiene una duración de 3 horas y consta de 120 reactivos.

Resultados

Análisis descriptivo

En el estudio se tomó en cuenta como *Instrumento 1* al examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y al *Instrumento 2* al examen Habilidades intelectuales y responsabilidades ético- profesionales.

Al revisar las puntuaciones obtenidas por los docentes de ambas asignaturas se obtuvieron los siguientes resultados según las clasificaciones del desempeño.

Tabla 1.
Niveles de desempeño obtenidos en la asignatura de Español.

	Instrumento 1	Instrumento 2
NII	116	105
NIII	57	68
Total	173	173

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 muestra los resultados por niveles de desempeño en ambos instrumentos de evaluación de los sustentantes de la asignatura de Español. A partir de lo anterior, los resultados se clasifican por grupo de desempeño como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.
Clasificación por grupos de desempeño.

Grupo de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
A	38	22.0
B	49	28.3
C	86	49.7
Total	173	100

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el Nivel II predomina en ambos instrumentos, lo que implica que el grupo de desempeño de mayor frecuencia en la asignatura es el Grupo C con el 49.7% de los sustentantes.

En la tabla 3 muestra los resultados por niveles de desempeño en ambos instrumentos de evaluación de los sustentantes de la asignatura de Matemáticas.

Tabla 3.
Niveles de desempeño obtenidos en Matemáticas.

	Instrumento 1	Instrumento 2
NII	149	119
NIII	53	83
Total	202	202

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, los resultados se clasifican por grupo de desempeño como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4.
Clasificación por niveles de desempeño.

Grupo de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
A	39	19.3
B	58	28.7
C	105	52.0
Total	202	100

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, en la asignatura de matemáticas existe predominancia del Nivel II en ambos instrumentos lo que implica que más del 50% de los sustentantes pertenezcan al grupo de desempeño C.

Análisis inferencial

En la tabla 5, se presentan las correlaciones bivariadas de las puntuaciones totales en ambos instrumentos de la asignatura de Español.

Tabla 5.
Análisis correlacional del puntaje total de los instrumentos de Español.

	Puntuación total en el Instrumento 1	Puntuación total en el Instrumento 2
--	---	--

Continúa			
Puntuación total en el Instrumento 1	Correlación de Pearson	1	.566**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	173	173
Puntuación total en el Instrumento 2	Correlación de Pearson	.566**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	173	173

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En las correlaciones bivariadas se establece que los puntajes totales del instrumento 1 y el instrumento 2 presentan una correlación positiva media, con un índice R de Pearson de +.566.

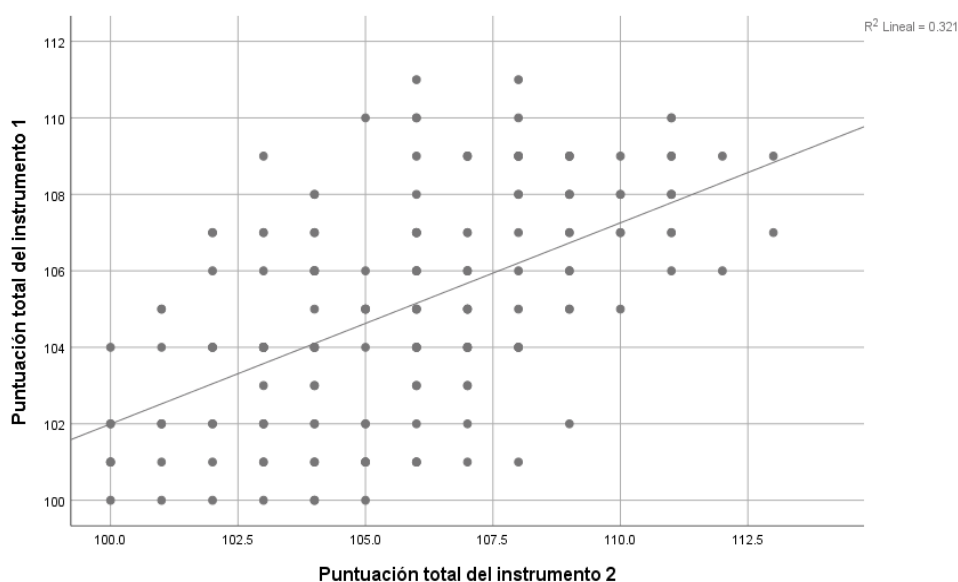


Figura 1. Gráfico de dispersión de la correlación bivariada de los puntajes del instrumento 1 y los puntajes del instrumento 2.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, se grafican las puntuaciones obtenidas de los 173 sustentantes de la asignatura de Matemáticas. Cada par de puntuaciones se agrupan en la línea

que se observa inclinada. El valor de coeficiente de R^2 lineal es de 0.321, por lo que la relación bivariada se explica en el 32.1% de los datos contrastados.

En la tabla 6, se presentan las correlaciones bivariadas de las puntuaciones totales en ambos instrumentos de la asignatura de Matemáticas.

Tabla 6.
Análisis correlacional del puntaje total de los instrumentos de Matemáticas.

		Puntuación total en el Instrumento 1	Puntuación total en el Instrumento 2
Puntuación total en el Instrumento 1	Correlación de Pearson	1	.552**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	202	202
Puntuación total en el Instrumento 2	Correlación de Pearson	.552**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	202	202

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En las correlaciones bivariadas presentadas se establece que los puntajes totales del instrumento 1 y el instrumento 2 presentan una correlación positiva media, con un índice R de Pearson de +.552

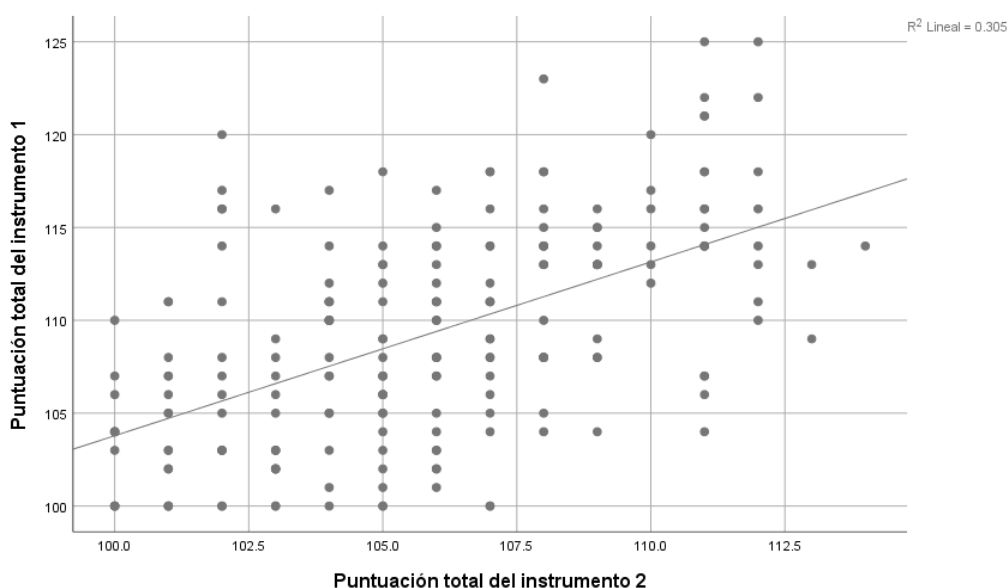


Figura 2. Gráfico de dispersión de la correlación bivariada de los puntajes del instrumento 1 y los puntajes del instrumento 2.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se grafican las puntuaciones obtenidas, de los 202 sustentantes de la asignatura de Matemáticas. Cada par de puntuaciones se agrupan en la línea que se observa inclinada. El valor de coeficiente de R^2 lineal es de 0.305, lo que implica que el 30.5 % de la variación de cada uno de los factores se explica a partir de la variable contrastada.

Discusión de resultados

Según el análisis, el nivel de desempeño predominante en los exámenes de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en Español como en Matemáticas es el nivel NII, por lo que el grupo de desempeño en el que se concentran la mayoría de los sustentantes en ambas asignaturas es el Grupo C.

Además, existe correlación significativa entre los instrumentos de las dos asignaturas. Según los resultados concentrados en la tabla 7, los factores contrastados en el instrumento 1 y el instrumento 2 observan una correlación positiva media en ambos casos con +.566 en la asignatura de Español y +.552 en la asignatura de Matemáticas, es decir, a mayor puntaje en el instrumento 1, mayor puntaje en el instrumento 2.

Tabla 7.
Resultados en las pruebas de hipótesis.

Hipótesis	R de Pearson	Nivel de correlación	Decisión
A mayor puntuación en examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente, mayor puntuación en el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en la asignatura de Español.	.566**	Correlación positiva media	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
A mayor puntuación en examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente, mayor puntuación en el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en la asignatura de Matemáticas.	.552**	Correlación positiva media	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

- Las preguntas de investigación del análisis descriptivo e inferencial se han contestado, predominando el nivel de desempeño NII en los dos exámenes, tanto en la asignatura de Español y Matemáticas, ubicando a los sustentantes en el Grupo de desempeño C en ambas asignaturas.
- El objetivo de la investigación *Determinar la correlación bivariada de las puntuaciones totales obtenidas en el examen de Conocimientos y habilidades para la práctica docente y el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales en las asignaturas de Español y Matemáticas* se ha alcanzado al obtener una correlación positiva media en ambos casos.
- Se han comprobado las hipótesis de trabajo, lo que permite determinar que si existen correlaciones significativas en las variables contrastadas.

Referencias

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación – acción. Barcelona, España: Paidós Ibérica, 2000
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro, México. Editorial Graó.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica*. México: SEP.
- Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación: México

CAPÍTULO VIII

ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013

Ricardo Velázquez Castro

Centro Pedagógico de Durango A.C
ricardo_velazquez@hotmail.com

Mario César Martínez Vázquez

Red Durango de Investigadores Educativos
mmartinez_70as@hotmail.com

Javier Morales Antuna

Centro Pedagógico de Durango A.C
Javiersanjuan02@hotmail.com

Resumen

Esta investigación de tipo cuantitativo tuvo como objetivo identificar las actitudes de los docentes de Educación Primaria hacia la Reforma Educativa de 2013. Se investigaron las actitudes mediante la aplicación de una escala de Likert que se elaboró y que cumplió con propiedades psicométricas apropiadas. La muestra fue de 101 profesores de educación primaria que laboran dentro del municipio de Nuevo Ideal, Durango. Los resultados dejan ver que los docentes muestran una actitud negativa hacia la reforma educativa que se aplicó en el sexenio de Enrique Peña Nieto, al considerarla como un mecanismo disfrazado para despedir maestros y que estos cambios no tendrán repercusiones en la calidad de la educación.

Palabras clave: Reforma educativa, actitudes, docentes, educación primaria.

Introducción

Algunos antecedentes muestran que las actitudes son un tema de interés para muchos investigadores. En varios países como México, España, Colombia, Costa Rica, Perú, entre otros, hay investigadores que están realizando aportaciones sobre este tema. Comúnmente las actitudes se relacionan con otros constructos, por ejemplo, la inclusión, las TIC, las matemáticas. Para la realización de esta investigación se analizaron 47 trabajos, que incluyen tesis de maestría, tesis doctorales y artículos de revistas que integran una base de datos que ha sido construida a partir de la revisión de diversos materiales, y que permite conocer lo que se está investigando en relación al estudio de las actitudes.

En los documentos revisados, se encontró que giraban en torno a las siguientes variables de análisis: 12 de los documentos estaban en relación a las TIC (Álvarez, Cuéllar, López, Adrada, Anguiano, Bueno, Comas & Gómez, 2011; Arques & Navas, 2012; Fernández & Bermejo, 2012; Fernández & Torres, 2015; Fernández, Hinojo & Aznar, 2002; Jiménez, 2009; Orellana, Almerich, Belloch & Díaz, 2004; Rodríguez, 1997; Roig-Vila, Mengual & Quinto, 2015; Saez, 2010; Valdés, Ángulo, Nieblas, Zambrano & Arreola, 2011; Valdés, Ángulo, Nieblas, Zambrano & Arreola, 2012) 3 hacia las matemáticas (Eudave, 1994; Fernández & Aguirre, 2010; Muñoz & Mato, 2008) 3 hacia las ciencias naturales (García-Ruiz & Sánchez, 2006; Ortega, Saura & Minguez, 1993; Serrano, 1988) 1 sobre tutoría (Caldera, Carranza, Jiménez & Pérez, 2015) 1 sobre gestión y desarrollo curricular (Posada, 2017) 5 hacia la educación inclusiva (Clavijo, López, Cedillo, Mora & Ortiz, 2016; Esteve, Ruiz, Tena & Úbeda, 2005; Herrera, 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017; Sánchez, Díaz, Sanhueza & Friz, 2008) 2 sobre valoración del trabajo docente (Cuenca & Portocarrero, 2001; Marcilla, González, Aguilar, Guil & Mestre, 1996) 1 sobre evaluación estandarizada (Verdugo, 2008) 2 en referencia a las Necesidades Educativas Especiales (Alemany & Villuendas, 2004; Artavia, 2005) 2 sobre discapacidad (Garabal-Barbeira, 2015; Martínez & Bilbao, 2011) 3 sobre diversidad cultural (Merino & Ruiz, 2005; Fernández, Rodríguez & Miñan, 2016; Sales, Moliner & Sanchiz, 2001) 1 sobre la relación docente – estudiante (Zaragoza, 2014) 1 hacia la estadística aplicada a la investigación (Escalante, 2009), 2 hacia la educación física (Gutiérrez & Pilsa, 2006; Gutiérrez-Sánchez & Pino, 2012) 2 sobre los medios de enseñanza (Castaño, 1991; Isaza & Henao, 2012) 2 sobre la investigación científica (Aldana & Joya, 2011; Cervantes, Capello & Castro, 2009) 1 sobre la

preparación académica de los docentes (Esquivias & González, 2004) 1 tenía como variable a la reforma educativa (Bañuelos-Sánchez, Rodríguez-González, Rodríguez-González, & Aguilar-Reveles, 2017).

Dentro del estudio de lo educativo, las reformas constituyen sin duda un tema complejo y polémico en torno a los efectos que generan en las sociedades y países donde se produce, sin embargo, la aceptación o no de estas reformas es una de las razones mediante el cual tales reformas generan cambios sustanciales en los sistemas escolares donde se aplican.

Las reformas educativas en México han sido escasamente estudiadas a través de los sentimientos y preocupaciones de los profesores, se tiene la creencia de que la formulación de políticas educativas es suficiente para que las reformas educativas se lleven a cabo, y sobre todo de forma efectiva. Al respecto, Braslavsky y Cosse (1996), opinan que la experiencia en América Latina ha demostrado que la investigación generada en lo referente a cómo se están llevando a cabo las reformas, con qué facilidades y con qué dificultades, es escasa; en contraste, la producción bibliográfica muestra una tendencia hacia la elaboración de trabajos relacionados con el por qué, y para qué de las reformas.

Los planteamientos anteriores, hacen reflexionar en cuanto a que no se está haciendo énfasis en conocer el proceso de la reforma a través de sus actores, tampoco en saber las etapas por las que pasan los docentes durante el proceso de implementación del cambio, lo que nos ha llevado a obviar la participación de los docentes pensando que simplemente llevarán a cabo las innovaciones necesarias con el sólo hecho de que sea dispuesto por las autoridades educativas.

Torres (2000), expresa que “las Reformas educativas y docentes han estado siempre en conflicto en América Latina y el Caribe, las primeras han pretendido siempre contar con los docentes; y éstos, cada vez más, se han resistido a ellas o simplemente no les han hecho caso o no han podido implementarlas” (p. 1). Al respecto, Martinic (2001), enfatiza en que frente a las reformas educativas existe un amplio consenso de que éstas no son sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución, y pese a la importancia que se les otorgue en los discursos y en las políticas, la participación social es muy difícil de lograr, las personas no sienten una necesidad innata por participar, ni tampoco existen fórmulas o técnicas preestablecidas para generar una participación creativa.

Escuchar al magisterio e incluir sus propuestas sin duda elevará las aspiraciones de cualquier tipo de reforma. Conocer cuáles aspectos de la reforma educativa son aceptados por los docentes servirá para dar una propuesta de qué es lo que esperan los maestros cuando se lleva a cabo un cambio en toda la estructura del sistema educativo.

Por lo descrito, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos

- Identificar cuál es la tendencia de actitudes de los maestros de educación primaria hacia la reforma educativa de 2013.
- Identificar cuáles son las principales fortalezas y debilidades percibidas por los docentes de educación primaria sobre la reforma educativa de 2013.

Componentes de las actitudes

Rodríguez (1991) distingue tres componentes de las actitudes:

- **Componente cognoscitivo:** es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto.
- **Componente afectivo:** son las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto, es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones, que se caracterizan por su componente cognoscitivo.
- **Componente conductual:** son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto. Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud.

Tipo de estudio

La investigación fue de tipo cuantitativo, en las que su objetivo general según Münch y Ángeles (2009) es el “medir, validar y comprobar fenómenos de manera matemática”, en donde siempre se valida la información estadísticamente.

Tuvo un alcance descriptivo, que para Namakforoosh (2011), la información que se obtiene en estudios descriptivos sirve para explicar perfectamente el fenómeno en cuestión y son útiles para describir las características de ciertos grupos, calcular la proporción de gente en una población específica con ciertas características, y para efectos de pronósticos.

Técnica e instrumento

Hernández (2014) menciona que los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento de Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman. El escalamiento de Likert fue desarrollado por Rensis Likert en 1932. Sin embargo, se trata de un enfoque vigente y muy popular entre los investigadores.

Fernández (1982) por su parte se refiere a la escala Likert como una escala ordinal y representa una buena base para una primera ordenación de ítems. Mientras que Malave (2007) afirma que es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud.

El instrumento se organizó en dos partes principales; en la primera se hace referencia al contexto sociodemográfico del participante, mientras que en la segunda parte se establecieron los ítems que componen la esencia para la medición de las variables de estudio.

Para darle validez al instrumento se desarrollaron las siguientes etapas:

- Antes de aplicar el instrumento a la muestra, se decide realizar un proceso de validación de contenido, por lo que se pidió la opinión de tres doctores expertos, los cuales son académicos e investigadores de prestigio, para que valoren en los posibles cuestionamientos, su claridad y relevancia.
- Posterior a eso, se decide modificar la redacción de algunos de los cuestionamientos por considerarlos confusos.
- Se aplica el cuestionario a 30 docentes como una etapa de piloteo, y a partir de sus observaciones se realiza también corrección en algunos ítems.

Posterior a su aplicación se realiza una prueba de confiabilidad, la cual demuestra la consistencia interna del cuestionario. En la etapa de pilotaje se obtuvo un α de .761

- Se lleva a cabo la aplicación del análisis factorial exploratorio para confirmar su solidez estructural. Es importante mencionar que todos los análisis mencionados fueron realizados en el programa estadístico SPSS 23.
- El instrumento para medir la actitud ante la Reforma Educativa de 2013 consta de 35 ítems para ser respondidos en un escalamiento de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: Completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo.
- Finalmente, al aplicar el instrumento a la muestra y realizar la prueba para obtener la confiabilidad del instrumento se obtuvo un Alpha de Cronbach de .887, por lo que tiene, según DeVellis (en García, 2005, citado por Barraza, 2007), una confiabilidad muy buena.

Participantes

La población considerada para este estudio es de 136 maestros de Educación Primaria.

Mediante el uso del programa estadístico STATA se identificó que la muestra requerida para llevar a cabo la investigación constaría de $n= 101$. La muestra se obtendrá de manera aleatoria del total de la población con un margen de error de 5% y un nivel de confianza de 95%.

Resultados y discusión

Para el primer objetivo de la investigación: *Identificar la tendencia de actitudes de los maestros de Educación Primaria hacia la reforma educativa*; se utilizó el programa estadístico SPSS 23, en el que se elaboró una base de datos con las respuestas de los 101 docentes que participaron en el estudio. Para medir la actitud de los docentes, se elaboró la siguiente tabla utilizando las posibles respuestas que contenía el instrumento que se construyó para el estudio.

Tabla 1.
Medición de actitudes

	Categoría	Promedio
1	Completamente en desacuerdo	0-1
2	En desacuerdo	1-2
3	De acuerdo	2-3
4	Completamente de acuerdo	3-4

Fuente: Elaboración propia.

El resultado que se obtuvo de las medias de los ítems del instrumento se muestra en la Tabla 2; fue 1.84 con una desviación típica estándar de 0.92, lo que nos indicó que los docentes manifestaron que están en desacuerdo con dicha reforma, lo que se asume como una actitud negativa.

El resultado que se obtuvo puso de manifiesto que los docentes de Educación Primaria consideran que es negativa la reforma educativa, y coincide con los que obtuvieron en su estudio Bañuelos-Sánchez (2017), al considerar a esta reforma como un modelo político-económico que no encaja con las necesidades del sistema educativo mexicano. La reforma educativa de 2013 medía a todos los docentes por igual sin tomar en cuenta las necesidades acordes al contexto en que se desenvuelve. Sin duda, este aspecto influye para que se tenga una actitud negativa hacia la reforma.

Tabla 2.

Actitud ante la reforma educativa de 2013.

Ítems	Media	Desviación estándar
La reforma educativa tiene carácter punitivo.	1.70	.942
Las promociones son un aspecto positivo en la reforma educativa.	2.31	1.059
La reforma educativa atiende las necesidades de la sociedad mexicana.	1.48	.797
Los alumnos son el centros de la reforma educativa.	1.63	.861
La reforma educativa prioriza la preparación académica de los maestros.	1.66	.855
La reforma educativa estaba basada en políticas económicas.	3.29	.924
La evaluación para el ingreso al servicio profesional docente es un buen filtro para tener un mejor servicio.	1.64	.775
Las escuelas han mejorado su servicio desde la implementación de la reforma educativa.	1.47	.800
La reforma educativa está centrada en necesidades educativas.	1.56	.759
El nivel de estrés de los maestros es mayor debido a los procesos de evaluación.	1.48	.893
La reforma educativa ha favorecido que no se hereden las plazas docentes.	2.26	1.016
El sindicato de maestros participo en la implementación de la reforma educativa.	2.33	1.204
La reforma educativa busca producir gente sumisa para que el gobierno siga controlando.	1.69	.982
La evaluación del desempeño docente es un buen referente para conocer quiénes son buenos maestros.	1.42	.768
La reforma educativa afecta los derechos laborales de los docentes.	1.53	.948
El modelo de la evaluación de los maestros depende de la capacidad de los evaluadores.	2.81	1.044
La reforma educativa está centrada en la evaluación del desempeño de los maestros.	2.14	1.094
El nuevo modelo educativo será la piedra angular para una mejor educación en el país.	1.48	.717
La reforma educativa pretende la privatización del sistema educativo.	1.84	1.002
Cualquier profesional puede atender un grupo de educación básica.	3.44	1.008
La reforma educativa constituye el paso más importante en la historia de la política educativa mexicana.	1.40	.752
Al realizar la evaluación del desempeño docente, los maestros sienten seguridad que los resultados serán confiables.	1.43	.728
La reforma educativa fue creada por especialistas en educación.	1.43	.746
Aún estamos lejos de contar con un sistema de evaluación que satisfaga las expectativas de los maestros.	1.65	.907
El plan de la reforma educativa fue copiado del extranjero.	1.83	.969
Los docentes evaluadores han sido capacitados de manera eficiente.	2.34	1.199
La reforma educativa es la solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano.	1.32	.649
La participación de los distintos procesos de la reforma favorece los resultados educativos.	1.52	.692
La reforma educativa busca desaparecer las Escuelas Normales.	1.95	1.091
La evaluación no toma el contexto.	2.36	1.581
El sistema educativo mexicano necesitaba con urgencia una reforma como la que se implementó.	1.64	.948
La reforma educativa fue impuesta sin consultar a los maestros.	1.54	1.009
La infraestructura de las escuelas ha mejorado desde la implementación de la reforma educativa.	1.35	.783
La reforma educativa tiene carácter laboral.	1.74	1.107
Los maestros conocen la Ley de Servicio Profesional Docente.	1.69	.761



Continúa		
PROMEDIO	1.84	0.92

Fuente: Elaboración propia

Con el segundo objetivo de este estudio se pretendió *Identificar cuáles son las principales fortalezas y debilidades percibidas por los docentes de educación primaria sobre la reforma educativa de 2013*. Se utilizó el programa estadístico SPSS 23 en el que utilizando la base de datos se procedió a identificar los tres ítems donde existiera una media más alta, así como aquellos tres donde la media de las respuestas fuera más baja. Los resultados se expresan en la tabla 2 “Ítems con menor tendencia” y en la tabla 3 “Ítems con mayor tendencia”.

Tabla 3.
Ítems con menor tendencia.

Ítems	Media	Desviación estándar
La reforma constituye el paso más importante en la historia de la política educativa mexicana.	1.40	.752
La reforma educativa es la solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano.	1.32	.649
La infraestructura de las escuelas ha mejorado desde la implementación de la reforma educativa.	1.35	.783

Fuente: Elaboración propia

Los ítems que presentan una tendencia más baja señalan que los maestros no ven a la reforma educativa como la solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano; el ítem que presentó una menor tendencia es justamente el que se refiere a esta cuestión, donde se manifiesta que están en desacuerdo con esa afirmación.

Sin duda los docentes consideran que la infraestructura es importante para garantizar mejores resultados, por lo que para lograr un verdadero cambio es necesario atender esta necesidad, y al analizar el resultado de la aplicación del

instrumento, en el ítem que está vinculado a la infraestructura, se observa que los docentes están de desacuerdo en que ha mejorado desde la implementación de la reforma educativa.

Tabla 4.
Ítems con mayor tendencia.

Ítems	Media	Desviación estándar
La reforma educativa está basada en políticas económicas.	3.29	.924
El modelo de evaluación de los maestros depende de la capacidad de los evaluadores.	3.44	1.008
Cualquier profesionista puede atender un grupo de educación básica.	2.81	1.044

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los ítems que tienen una mayor tendencia, resalta el hecho de que los docentes encuestados consideran que la reforma educativa está basada en políticas económicas, coincidiendo con los resultados de Bañuelos-Sánchez et al. (2017), en que, según su estudio, es solamente un modelo económico-político y que su aplicación en las escuelas mexicanas será muy difícil debido a la gran corrupción que existe dentro del Sistema Educativo Mexicano.

Los resultados obtenidos también coinciden con la opinión de López (2013), quien señala que “la actual reforma educativa es la culminación de una serie de reformas educativas neoliberales, que han tenido consecuencias graves de empobrecimiento y exclusión entre los niños y jóvenes mexicanos, cancelando la posibilidad de tener un futuro mejor, a la vez que los derechos de los trabajadores de la educación se fueron perdiendo en forma paulatina (p. 5)”.

Otro ítem que presentó mayor tendencia es el que sugiere que cualquier profesionista puede estar frente a un grupo de educación básica. Los resultados dicen que la media de este ítem indica que los maestros están en desacuerdo con la afirmación, ya que consideran que solamente los que tengan un perfil docente

pueden atender de manera satisfactoria a un grupo de educación básica. Los resultados coinciden con los de Bañuelos-Sánchez et. al. (2017), al señalar que los maestros sienten una invasión de parte de otros profesionistas al ramo de la educación y que fomenta una competencia desleal en contra de los que se han formado para ser maestros, situación que no es compartida por especialistas en otras áreas.

El tercer ítem que presentó mayor tendencia es el relacionado con los que participan como evaluadores dentro del proceso de evaluación que proponía la reforma educativa. Los resultados indican que los maestros consideran que están de acuerdo en que el modelo de evaluación depende de los evaluadores. La actitud de los docentes refleja una desilusión y falta de credibilidad en los órganos evaluadores y sus autoridades.

Conclusiones


La investigación que se realizó fue posterior a la aprobación de la Reforma Educativa de 2013 y poco antes de su abrogación. Sin embargo, se pudo constatar que la actitud predominante de los docentes de Educación Primaria hacia la misma es negativa, porque fue vista como un instrumento de una política económica, que, a consideración de los participantes, solo buscaba la privatización de la educación.

Los docentes encuestados consideran como una invasión laboral de otros profesionistas al ramo de la educación básica, que fomenta una competencia desleal en contra de los que se han formado para ser maestros, punto de vista que no comparten los profesionales de otras áreas de estudio.

Los objetivos planteados en este estudio se lograron, ya que se identificó qué actitud manifestaron los maestros de Educación Primaria ante la reforma educativa de 2013, además de conocer las fortalezas y debilidades percibidas sobre dicha reforma. Se hace la reflexión sobre la importancia que adquiere el contemplar a los docentes para llevar a cabo reformas a los sistemas educativos, en la medida en que se les tome en cuenta será el nivel de éxito que se obtenga. Éstas no serán sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución, y pese a la importancia que se les otorgue en los discursos y en las políticas, la participación social será difícil de lograr, si las personas no sienten una necesidad innata por participar.

Referencias

- Bañuelos-Sánchez, E., Rodríguez-González, J., Rodríguez-González, L., y Aguilar-Reveles, S. (2017). Perspectiva de los docentes de Educación Primaria sobre la reforma educativa en Zacatecas, México. *Revista Praxis*, 13 (1), 37-46, DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2066>
- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. *Confianza Investigación Educativa*, (6) 6-10
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (1996). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *REICE*, 4, (2e) 1-26
- Fernández, I. (1982). *NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. España: Ministerio de trabajo y asuntos sociales
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- López, A. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, 55-76
- Malave, N. (2007). *Escala Tipo Likert*. Venezuela: Universidad Politécnica Experimental de Paria
- Martinic, S. (2001). Reformas educativas: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27)
- Münch, G., y Ángeles, E. (2009). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Cuarta edición. México: Trillas.
- Namakforoosh, M. (2011) *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: Limusa
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México

A solid green horizontal bar is positioned at the top of the page, below the logo.

Torres, R. (2000). Reformas Educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe En: Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/ Editorial Magisterio Nacional.

CAPÍTULO IX

PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES NOVELES SOBRE SU PROMOCIÓN MEDIANTE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Vicente Castro Vidales
Instituto Universitario Anglo Español
cchente3105@hotmail.es

Resumen

En el presente trabajo de investigación se aborda la temática de las necesidades de formación de los directores que se promocionaron a través del SPD, con base a la experiencia obtenida después de un año de servicio en esta función, pero que aún cuentan con nombramiento provisional y que después de dos años de inducción serán evaluados para obtener su nombramiento definitivo. Los objetivos de esta investigación son analizar la percepción que tienen los maestros del proceso de evaluación para la promoción, además analizar qué piensan de los directivos que se promocionaron a través del examen del SPD, así como también identificar las necesidades de formación y describir la percepción de los directores promocionados de su desempeño profesional al frente de una escuela. Para alcanzar tales objetivos se abordó el paradigma hermenéutico interpretativo a través del método fenomenológico, aplicando la técnica del cuestionario de preguntas abiertas a nueve directores en proceso de inducción en su primer año, llegando así a la conclusión que las necesidades de formación de los directores que se promocionaron a través del SPD, están determinadas por las dificultades que enfrenta en la escuela para realizar un desempeño profesional eficaz, según la experiencia en la función y la evaluación que tendrá que acreditar para lograr su nombramiento definitivo como director de una institución educativa.

Palabras claves: Directores, promoción, Servicio Profesional Docente.

Problema de estudio

Brindar una educación de calidad y una formación integral a los alumnos que asisten a los distintos centros educativos de Educación Básica a nivel nacional es uno de los grandes retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional, para lograrlo se están emprendiendo grandes acciones entre las que destacan reorganización y actualización de los planes y programas de estudio, la creación y adecuación de principios legales y filosóficos que norman la educación a través de leyes que buscan fortalecer la calidad del servicio educativo, otra son la puesta en práctica de

programas para abatir el rezago educativo y mejorar la infraestructura de las escuelas.

Pero una de las acciones que se han emprendido y que en las recientes reformas educativas ha cobrado mucha importancia es la evaluación docente para la promoción a cargos de dirección, una de las grandes líneas a seguir para mejorar la calidad de la educación y brindar un servicio educativo integral.

El Servicio Profesional Docente (SPD) realiza y pone en práctica una serie de actividades y mecanismos para la promoción a cargos de dirección, por lo tanto como resultado de quien acredita este proceso, es la idoneidad de los conocimientos y sus capacidades para dirigir una institución educativa, por ende mejorará las prácticas profesionales de los docentes, la calidad en los aprendizajes de los alumnos, además gestionará los recursos necesarios en los distintos contextos sociales y culturales que se le comisione.

En estos momentos, ya son tres años de que se dio inicio con el proceso de evaluación a las diferentes figuras educativas, tanto para ser acreedores a una plaza como para lograr una promoción, de director o supervisor escolar, en esta perspectiva existe un gran número de nuevos Directores, que se desempeñaron como maestros frente a grupo en escuelas unitarias, multigrado, y en escuelas de organización completa; pero con muy pocos años de servicio algunos de ellos y que entraron como directivos, de modo que la percepción de esta figura educativa es que la mayoría desconoce los elementos básicos para desarrollar su función, de tal manera que el nuevo Director está batallando mucho con tantas acciones y actividades que son inherentes a su labor educativa, que repercuten en el desempeño de la institución y que en la toma de las decisiones muestra sus

debilidades, su desconocimiento y la falta que tiene de competencias profesionales desarrolladas como tal; por ese motivo son frecuente las llamadas de atención de las autoridades inmediatas, al mismo tiempo críticas por parte del personal y padres de familia dado que su actuar y su hacer, por esta razón, tiene dificultades sobre aspectos cotidianos dentro y fuera de su escuela.

De la misma manera, la llegada de un director joven a una escuela con personal docente, con varios ciclos escolares trabajando juntos, con algunos conflictos interpersonales, que están arraigado a culturas laborales socialmente aceptadas, muchas de ellas fuera de una normatividad vigente, apoyadas y validadas por estilos de administraciones anteriores; por esta causa, la asignación de un perfil con características de idóneo a un colectivo como el antes descrito, solo se perciben dificultades en varios ámbitos, ya que se desconoce absolutamente todo con respecto al colectivo docente, las características de los alumnos su desempeño académico y su disciplina, el rol que juegan los padres de familia, con algunos grados de insatisfacción del trabajo docente en la comunidad, así como los trámites administrativos y lo peor con la mirada de todos porque por fin llegó alguien que si sabe cómo dirigir y liderar una institución educativa, en vista de que es un perfil que cubre todos los parámetros, conocimientos, aptitudes y capacidades; que sin duda la llevará a transitar por la tan anhelada calidad educativa.

Revisemos un poco a lo que se enfrenta un director Idóneo desde antes de entrar a un ciclo escolar y a una escuela. Al momento de recibir su asignación será llamado para asistir a un curso de dos o tres días, para que sea trabajado en cinco días con su personal cuyo producto final es una planeación a través de la Ruta de

Mejora Escolar, donde se trazan metas en las diferentes dimensiones en un marco de autonomía de la gestión, que consecuentemente en este supuesto, en la ruta de mejora opinará muy poco, ya que desconoce el contexto, la ruta de mejora anterior trabajada por el colectivo, los resultados y considerando que nunca coordinó el proceso de elaboración, la gestión de la misma. Cuenta con un personal que no conoce y que previo al curso necesita asignar a cada maestro un grupo de trabajo, manejando algún tipo de criterio para determinar el grado y no generar descontentos o desacuerdos; pero que de antemano sabemos que hay docentes muy complicados que de no ser beneficiados en sus peticiones, generan todo tipo de problemas, llevados al plano sindical e institucional. Enfrentará peticiones de todo tipo de intendentes, de los docentes de física, inglés, educación especial, biblioteca, red escolar, subdirector y padres de familia; que esperan que traiga una varita mágica para resolver las situaciones problemáticas que tiene la escuela.

Objetivos

1. Analizar la percepción tienen los maestros del proceso de evaluación para la promoción a directores a través del SPD.
2. Analizar lo que piensan los maestros sobre los directores que se promocionaron a través del examen del SPD.
3. Identificar las necesidades de formación de los nuevos directores que se promocionaron con la LSPD.
4. Describir la percepción de los nuevos directores que se promocionaron a través del Servicio Profesional Docente en su desempeño profesional.

Metodología

Esta investigación se desarrolló con 9 Directores nuevos a través del paradigma hermenéutico interpretativo, también llamado de otras maneras pero que la esencia de los mismos tiene que ver con llegar a tener una interpretación, descripción o comprensión, de las acciones que realiza el ser humano en su vida misma; cuando no son observadas directamente pero que gracias al paradigma que se trabajó se cuenta con elementos para darle sustento a nuestro estudio.

El método de investigación que se trabajó para recuperar información, en congruencia con el paradigma fue el fenomenológico, ya que lo que se necesitaba saber está en las personas, en su interior, como parte de su experiencia y de su realidad. Este método, no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas, se obtienen las señales o avisos para interpretar la diversidad de símbolos.

A partir de aquí, es posible interpretar los procesos y estructuras sociales. El énfasis se encuentra en la interpretación de los significados del mundo (Lebenswelt, año) y las acciones de las y los sujetos. El sentido-significado se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en las demás y viceversa. Es la búsqueda de las propiedades invariables de los fenómenos. El método fenomenológico aporta la intersubjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos.

De alguna manera las aportaciones que hacen tanto Husserl y Schutz (año), son muy importantes para aplicar este método, basado en el modo de ver o modo de vida que a final de cuentas se resume en poder interpretar y tratar de comprender lo que piensan, viven y sienten los humanos; ante los diferentes estímulos que reciben de vivir en este mundo, en un tiempo, espacio y sociedad.

Mc Kernan (2001, pág. 145), señala que el enfoque de la recogida de datos de los cuestionarios es probablemente el método de investigación más utilizado. Es una forma de entrevista por pares, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador. Una descripción mínima del cuestionario es la de preguntas escritas que requieren respuestas, a las personas seleccionadas se les presentan una serie de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas.

Discusión de resultados

La formación profesional de los nuevos directores que se promovieron a través del SPD, está relacionada a las necesidades de formación que ha detectado la Secretaría de Educación, ya que se sabe que no se cuenta con los elementos básicos y necesarios para desempeñar eficientemente la actividad; para lo cual, a los que acreditaron se les dio un nombramiento provisional y se les brindó un periodo de inducción durante dos años. Al final del mismo, se les hará una evaluación para poder tener un nombramiento definitivo como director.

De no acreditar dicha evaluación, regresarán a la actividad que estaban desempeñando antes de haber participado en la promoción. De ahí que la percepción que tienen los docentes ante el proceso de evaluación para la promoción es que un examen es insuficiente para seleccionar a un director. Piensan lo mismo

los supervisores, argumentan que son jóvenes, que les falta experiencia, ya que tienen la teoría, pero les falta la práctica y les falta mucho por desarrollar.

Es por ello que para que se dé una formación profesional a los directores, se tiene que tomar en cuenta la selección para la función, además de recibir formación desde la experiencia. Los informantes coinciden en que para tener un perfil de director, es necesario poner en práctica las cinco dimensiones descritas en el documento de perfiles, parámetros e indicadores y las cuatro prioridades.

Las actitudes escolares son un elemento importante ante la llegada de un director con nuevo nombramiento provisional, a una escuela en la cual hay predisposiciones por parte de los docentes y del mismo director; con grados de acuerdo y desacuerdo, emanado de la experiencia personal que se aprende por medio de la interacción con otros; repercutiendo en el buen funcionamiento de la escuela y que los informantes argumentan.

Según el estilo de administración de los anteriores directores, esto marca al colectivo para que asuma actitudes favorables o desfavorables para el trabajo, ya que quieren hacer lo que se hacía con el anterior; además de encontrar equipos quebrantados, divididos, rivalidades, faltas de respeto y poca convivencia; encontrando actitudes de autodefensa, sobre todo de resistencia a una nueva forma de trabajo, falta de compromiso, llegadas tarde, entrega de información a destiempo; también, faltan con cualquier pretexto y aunque no se ve, lesionan el trabajo de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo así en el funcionamiento institucional y todo por la falta de comunicación. Es por ello, por lo que piensa el maestro sobre de la poca o nula experiencia que tiene el director recién llegado, que

en el mejor de los casos solo aplica la normatividad y el sentido común para dirigir una institución.

Los valores en la función dentro de una escuela representan ideas, aspiraciones, sueños y comportamientos; que estos a su vez formulan metas, propósitos, intereses, sentimientos y convicciones que se deben de ver reflejados en los integrantes de la institución.

Siendo el papel del director uno de los más complicados desde la función que le toca desempeñar, encontrando en los colectivos valores y antivalores que facilitarán o entorpecerán su labor. Por mencionar algunos, los informantes comentaron que las acciones que dificultan su labor son las comparaciones con el anterior director, las malas actitudes, vicios y malos hábitos del personal; pero que el director, para contrarrestar, pondrá en juego a través del liderazgo comprometido y sus competencias profesionales algunos valores como la responsabilidad, respeto, empatía, ética, trabajo en equipo, honestidad y colaboración; que tendrá que adquirir mediante la formación y la capacitación continua.

La gestión educativa implica dirigir el funcionamiento y desarrollo de una institución escolar, con todos los elementos y procesos que conlleva dentro y fuera del plantel, como está escrito en la ley del SPD. En ella se describe al personal con funciones de dirección, se dice, que de alguna manera el director tiene presente además de las cinco dimensiones emanadas del PPI.

Según los informantes los principales problemas a los que se enfrentan es el tema de la planeación con los maestros, ya que no la entregan o son planeaciones descargadas del internet; la carga administrativa es tanta que se descuidan las otras dimensiones de tal manera que los directores reconocen debilidades para trabajar

con el colectivo, desde la capacidad de negociación, resolución de conflictos, desconocimiento de los programas, la falta de liderazgo entre otras.

Los mismos informantes necesitan incorporar algunas competencias profesionales para ejercer una mejor gestión escolar, mencionando el trabajo académico de asesoramiento, acompañamiento y seguimiento a los maestros, toma de decisiones informadas, buena administración de los recursos y ejercer un liderazgo efectivo. Para ello sean planteado algunos retos, como el de mejorar la calidad educativa.

Con respecto a las necesidades de formación continua de los nuevos directores a un año de haber asumido y trabajado esta función y haber recibido algunos procesos de capacitación y actualización como parte de su inducción, los informantes coinciden en algunas temáticas generales como son: la gestión, administración, trabajo de grupos, liderazgo, planeación didáctica entre otros. Remarcando que lo que más necesitan son el conocimiento de los lineamientos normativos, la resolución de conflictos y la planeación argumentada. Proponiendo para ello que las capacitaciones sean prácticas, tener un tutor con experiencia, además de demandar un diplomado y/o especialización en gestión, administración y liderazgo; porque el curso que ya les fue brindado no cumplió con las expectativas ya que las necesidades eran otras.

Se puede concluir de manera general que la percepción que tienen los maestros del proceso de evaluación para la promoción a directores a través del SPD, está relacionado con la selección que se hizo para la función a través un examen y la falta de formación como director desde la experiencia; de tal manera que los docentes asumen actitudes negativas ante su trabajo de gestión, aunado a

las debilidades que tiene para dirigir una escuela de tal manera que se hace evidente la falta de una formación profesional.

Los maestros piensan que a los directores, al no tener experiencia será sencillo meterlo al rol que tenían con el antiguo director, para ello mostraron una actitud de autodefensa o de poco compromiso ante las acciones que el nuevo director propuso y la resistencia al cambio convirtiéndose ante una lucha constante, que el director tendrá que contrarrestar con la incorporación de los elementos aprendidos en su periodo de inducción y con el apoyo del tutor.

Las necesidades de formación de los nuevos directores están directamente relacionadas con casi todas las actividades que se realizan en la escuela, debido a la forma en la que se promocionó y falta de experiencia, pero porque ahora tendrá que tomar en cuenta lo que pide el SPD en lo que es el perfil, parámetro e indicadores para lograr su nombramiento definitivo.

Así mismo el estudio arrojó que la percepción que tienen los directores de su desempeño profesional a un año de realizar la función es que tienen muchas necesidades de formación y que el trabajo de director es muy demandante y agotador. También mencionan que difícilmente se pueden abarcar todas las dimensiones y que el trabajo administrativo sigue absorbiendo la mayor parte de la jornada escolar, aunque sus intenciones de apoyar el aspecto académico se quedan lejos de abarcar lo sustantivo del quehacer de una escuela: mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Referencias

- DOF. (11 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. diario oficial de la federación, pág. 1.
- Mc Kernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. (11 de septiembre de 2013). Ley General de Educación. Ley del Servicio Profesional docente. México, Distrito Federal, México: Poder Ejecutivo.
- SEP. (2013). Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. México.
- SEP. (2017). Perfil, parámetros e indicadores para directores. México.

CAPÍTULO X

ENSAYO “LA EVALUACIÓN DOCENTE: RETOS Y REALIDADES”

Aida del Carmen Rios Zavala

Instituto Universitario Anglo Español

aidariza75@gmail.com

Resumen

El ensayo que a continuación se presenta es un análisis sobre la evaluación docente considerando los aportes de tres autores: Gutiérrez (2004), Danielson (2011) y Guzmán (2018); quienes desde diferentes perspectivas definen las características principales de la evaluación y los diversos factores que influyen en dicho proceso, lo que nos lleva a considerar los retos que tiene el docente para realizar la función evaluativa en la escuela, tratando de que esta sea integral y formativa, pero a la vez, considerando las realidades a que se enfrenta actualmente el docente, como grupos numerosos, sobrecarga administrativa, pero sobre todo prácticas de evaluación inadecuadas. En ese sentido es necesario definir lo que es la evaluación, los aspectos que la integran y sus finalidades, de tal manera que permita emitir juicios de valor para la adecuada retroalimentación y toma de decisiones.

Palabras Clave: evaluación, docente, aprendizaje.

Uno de los retos principales a que se enfrenta el docente, es la *evaluación*, la cual es inherente desde la formación profesional, en la práctica diaria donde constantemente se está evaluando todo, emitiendo juicios del por qué no aprenden los alumnos y culpando de ello al sistema educativo, a las necesidades escolares, situaciones socioeconómicas, a los padres de familia y hasta la capacidad del mismo niño; pero muy pocas veces se considera la propia práctica de evaluación docente como uno de los motivos del adecuado aprovechamiento escolar.

En el siguiente escrito se analizarán las ideas de la evaluación docente desde la perspectiva de tres autores principales: Danielson (2011), Gutiérrez (2004) y Guzmán (2018); con respecto a los retos y realidades que vive el maestro en la actualidad y su necesidad imperiosa de modificar sus prácticas evaluativas.

A partir del concepto que realiza Casanova (1998) “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa” (p. 70-71). Dicha definición nos lleva a considerar la importancia de una evaluación formativa durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje como veremos en lo siguiente.

Como docentes, constantemente nos preguntamos qué es lo que tenemos que evaluar y cómo debemos realizar esa evaluación, pues continuamos ejerciendo prácticas evaluativas de hace mucho tiempo, como fuimos aprendiendo durante nuestro paso por la escuela y que ahora aplicamos con nuestros alumnos donde más que valorar o evaluar, estamos calificando sus conocimientos, capacidades, actitudes, etc., pero de una forma sancionadora y de poder.

Continuamos aplicando exámenes que determinan el valor del alumno a través de un número, pero que no refleja realmente lo que el alumno ha aprendido de forma integral, pues seguimos preparando a nuestros educandos para contestar un examen, fragmentando los conocimientos y no para aplicar lo que sabe en su vida cotidiana.

Uno de los problemas de los diferentes modelos de evaluación docente es “la inexplicable descontextualización de las acciones formativas realizadas por los profesores, es decir, analizan su perfil profesional sin considerar que tal es el resultado de las estrategias de formación docente, inicial y continua, instrumentadas por el mismo Sistema Educativo “(Guzmán, 2018, p. 139).

El docente debe evaluar durante todo el proceso de enseñanza, comenzando con los saberes escolares previos y tomar en cuenta los conocimientos que el

estudiante trae desde su contexto. De esta manera el maestro podrá relacionar y diseñar estrategias que le permitan lograr una mejor acción, brindando la ayuda pedagógica que cada estudiante requiera, que de acuerdo con Danielson (2011), “para evaluar el aprendizaje de los estudiantes con fines de instrucción, los maestros deben tener un dedo en el pulso de una lección, monitorear la comprensión de los estudiantes y, cuando sea apropiado, ofrecer la retroalimentación” (p.36).

Desde el momento en que se inicia con el diagnóstico, la redacción de la planeación, el desarrollo de las actividades en el aula, hasta el momento en que se emiten los juicios de evaluación, es necesario recopilar información, sistematizarla para aplicar procedimientos necesarios en la obtención de datos que sustenten nuestra evaluación, enseguida, analizar estos datos para valorar los hechos que estamos evaluando. Lo que permitirá tomar una decisión con respecto a la forma de trabajar en lo subsecuente, es un ciclo constante para mejorar día a día las habilidades evaluativas del docente en la dinámica de trabajo con los alumnos.

De acuerdo con un estudio realizado sobre los factores de eficacia docente en educación primaria, establece que la *eficacia docente* “es la capacidad para realizar la tarea educativa para lograr los aprendizajes significativos y el desarrollo de los alumnos de manera óptima, que vayan acorde al contexto y características de los alumnos a través del uso de habilidades didácticas diversas” (Gutiérrez, 2004, p.12).

Es necesario tener en cuenta que la evaluación le va a informar al docente sobre la efectividad de sus estrategias didácticas, dando lugar a que tenga una idea más precisa sobre qué actividades emprender en relación con lo que establece el

programa, que le van a servir para mejorar sus prácticas e interactuar más con sus estudiantes.

Danielson (2011), menciona que “las evaluaciones de aprendizaje aseguran que los maestros sepan que los estudiantes han aprendido los resultados esperados. Estas evaluaciones deben diseñarse de tal manera que proporcionen evidencia de la gama completa de resultados de aprendizaje” (p. 22). Lo que hace referencia a que los docentes deben conocer los planes y programas de estudio para enfocarse en los aprendizajes esperados que marca el programa, considerarlos al momento de emitir un juicio de evaluación con respecto a lo que ha o no ha asimilado el alumno.

El modelo educativo que actualmente nos rige mantiene el enfoque de evaluación formativa que debe ser un elemento presente en cada fase del proceso de aprendizaje que permita reconocer los avances y dificultades de los estudiantes. Para realizarse, requiere de la observación permanente del docente, quien tiene la libertad de utilizar diversos procedimientos, estrategias, instrumentos y recursos para obtener la información cualitativa y cuantitativa en relación con el desempeño de sus estudiantes.

Para evaluar hay que comprender y considerar todo lo que rodea al alumno, integrando la misma autoevaluación del maestro, aunque esta contenga sesgos del trabajo que realmente se desarrolla; actuar con responsabilidad, coherencia y flexibilidad al momento de realizar la valoración, por lo que es indispensable considerar los elementos que hacen posible mejores prácticas educativas en el aula y que la Secretaría de Educación Pública (2000, citado en Gutiérrez, 2004), define

como “las acciones que están centradas en el aprendizaje, que tienen un ambiente cordial y activo entre profesores y alumnos” (p. 21).

En ese sentido Danielson (2011), afirma que:

Un aula que funcione correctamente es un requisito previo para una buena instrucción y altos niveles de participación de los estudiantes. Los maestros establecen y monitorean rutinas y procedimientos para el buen funcionamiento del aula y el uso eficiente del tiempo (p. 63).

A pesar de la realidad que se vive en las escuelas donde por lo general en educación básica, en el afán de no negar la educación a ningún niño, los grupos se saturan, lo que de alguna manera repercute en el ambiente del aula, debilitando la adecuada dinámica de trabajo y por consiguiente una inadecuada evaluación.

Es importante resaltar lo que considera Danielson (2011) donde en el marco de la enseñanza del instrumento de evaluación, determina cuatro dominios en áreas específicas: *planificación y preparación, el ambiente del aula, instrucción y responsabilidades profesionales*; así pues, se considera un docente competente si logra poseer estos cuatro dominios en el nivel distinguido. Logrando con ello el diseño e instrucciones coherentes, establecer una cultura para el aprendizaje a través de un ambiente de respeto, la utilización de la evaluación en la instrucción, la reflexión constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el crecimiento profesional del docente por medio de la actualización.

Por otro lado al considerar la evaluación del docente, Bruns y Luque (2014, como se citó en Guzmán 2018, p.140), afirman que “los gobiernos de todo el mundo, de manera creciente, han puesto bajo la lupa su perfil profesional y estrategias de enseñanza”, lo que ha originado en nuestro país que en los últimos

tiempos, los docentes fueran sometidos a evaluaciones impuestas y a una actualización constante para evaluar su *idoneidad*, provocando en ciertos casos estrés laboral, excesivas cargas de trabajo con el diseño de proyectos e instrumentos de evaluación, simulando prácticas y resultados de evaluación que se realizaron por cumplir con un requisito pero sin un propósito efectivo dentro del aula; sin reflejar el trabajo que realmente realiza el docente con sus alumnos.

Actualmente con la desaparición del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), nos encontramos en expectativa de saber cómo se llevarán los procesos de evaluación docente, pues se considera que los resultados de este instituto, dejaron mucho que desear; que lejos del mejoramiento de las estrategias evaluativas, “más bien evidenció rupturas innecesarias, abruptas modificaciones y duplicidad de acciones, sin apenas tiempo suficiente para valorar sus verdaderos alcances socio-educativos, impactos institucionales y áreas de mejoramiento técnico” (Guzmán 2018, p.150).

En conclusión, se destaca que se tiene el reto de poner en práctica una evaluación que requiere de un trabajo constante, que facilite las formas de verificar los conocimientos, habilidades, destrezas, el logro de los propósitos, permitiendo la retroalimentación y toma de decisiones pertinentes.

Así que el docente puede seleccionar los instrumentos y estrategias evaluativas que más se ajusten a las características de sus alumnos y a los contenidos; lo que le permitirá observar el proceso y los resultados esperados de sus estudiantes. Siendo fundamental, además, que tenga dominio de los planes y programas para diseñar e implementar estrategias efectivas en el logro de un aprendizaje significativo.

La realidad que se vive en las aulas por los grupos numerosos, exclusión de ciertos alumnos, situaciones problemáticas diversas y sobrecargas de trabajo administrativo; aunado a la falta de preparación del docente para realizar una adecuada evaluación, más que nunca requiere del trabajo colaborativo de docentes para el intercambio de estrategias de evaluación y el acompañamiento de directivos y supervisores que brinden las herramientas necesarias en el desarrollo de las prácticas.

Sabiendo de antemano que es difícil realizar una evaluación de forma integral, se debe realizar una evaluación formativa, siendo indispensable no perder el objetivo a evaluar, considerando los criterios necesarios y además valorando los aspectos que rodean al alumno; mediante una observación y reflexión constante de su práctica, brindando un buen ambiente de aprendizaje en el aula, una inclusión igualitaria de todos los niños, la motivación por aprender y la contextualización de los contenidos; para que el alumno pueda mejorar su capacidad de resolución de problemas y aplicar en su vida cotidiana lo que aprende en la escuela favoreciendo con ello el desarrollo de su pensamiento crítico.

Es necesaria la actualización y preparación constante del docente que permita reaprender nuevas formas de enseñanza y a la vez de evaluación. Evaluar el propio desempeño del maestro de manera objetiva siempre en función del logro de los aprendizajes esperados, pero sobre todo el compromiso y responsabilidad con que desempeñe su función serán la clave para realizar una evaluación adecuada.

Referencias

- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. Escuela básica, 1, 67-102.
- Danielson, C. (2011). The Framework for Teaching Evaluation Instrument. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Gutiérrez, Cabrera, E. I. (2004). Tesis Doctoral “Factores de Eficacia Docente en Educación Primaria” . Factores de Eficacia Docente en Educación Primaria. Madrid, España: Facultad de Educación Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación .
- Guzmán, Marín, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente . Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 136.

