

Diversas miradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica docente



ISBN: 978-607-8662-43-2



9 786078 662432

ADLA JAIK DIPP
ENRIQUE ORTEGA ROCHA
MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE



DIVERSAS MIRADAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DOCENTE

COORDINADORES

ADLA JAIK DIPP

**Instituto Universitario Anglo Español
Red Durango de investigadores Educativos A.C.**

ENRIQUE ORTEGA ROCHA

**Instituto Universitario Anglo Español
Red Durango de investigadores Educativos A.C.**

MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE

**Universidad Juárez del Estado de Durango
Red Durango de investigadores Educativos A.C.**

Primera edición: Mayo 2022

Editado: en México

ISBN: 9786078662432

Editor:

Red Durango de investigadores Educativos A.C.

Diseño de Portada:

M.C. Roberto Villanueva Gutiérrez

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores.**

Comité Científico

**María de Lourdes Soto Valdez
Secretaría de Educación del
Estado de Durango (SEED)**

**Mauricio Zacarías Gutiérrez
Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa en Chiapas (CRESUR)**

**Ana Marcela Santa Cruz Bradley
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Durango (ByCENED)**

**Diana María Espinosa Sánchez
Centro de Actualización del
Magisterio de Durango (CAM)**

**Martha Patricia Aguilar Romero
Escuela Normal No. 3 de Toluca**

**Omar David Almaraz Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango (UPD)**

Índice

Introducción	6
Enquadre Teórico de Referencia	11
Capítulo I	29
Estrategias de Adquisición de Información Empleadas por Estudiantes de Dos Instituciones Formadoras de Docentes del Estado de Durango.	
Flavio Ortega Muñoz, Rosa Yadira Saavedra Torres, Edna Citlalli Alatorre González	
Capítulo II	43
Los ambientes de aprendizaje. Un discurso alternativo y de resistencia ante la escolarización en la educación.	
Ilse Ekatherine Argüelles Nakase	
Capítulo III	57
Esquemas gráficos en el desarrollo de competencias.	
Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho	
Capítulo IV.....	70
Creencias Pedagógicas de Docentes en la Práctica de Intervención Educativa en UPNECH.	
Laura Beatriz Fernández Delgado, Carlos Alberto Armendáriz Valles, Gloria Romero González y Jackeline Meza Granados	
Capítulo V	86
Programa de yoga lúdico para el desarrollo integral físico y socioemocional infantil.	
Karla Patricia Luis Hernández	
Capítulo VI.....	97
Un programa de educación física real, adaptado y experimentado, para el nivel de educación secundaria.	
Cesar Ricardo Aldama Haro	

Introducción

Este libro se editó por la Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE) y deja ver, entre líneas, la articulación del docente y los estudiantes en una situación de enseñanza y aprendizaje que tiene en consideración la reciprocidad y comportamientos en los contextos sociales específicos, lo que otorga peso al contexto y al entorno que rodea la realidad investigada.

Sin duda, el maestro sigue interesado en enriquecer su ser y quehacer docente, no sólo desde una dimensión epistemológica o técnica, sino también abrir su horizonte a una dimensión de contar con prácticas pedagógicas que impliquen al estudiante en su aprendizaje, por tanto, según Macías (2017), la interacción docente-estudiante positiva será favorecedora en la medida en que sea posible desarrollar habilidades en los estudiantes para transformar el conocimiento, implicarse en el aprendizaje y construir con otros.

Este texto es referente de múltiples voces, perspectivas profesionales, líneas de interpretación, en cuanto los esfuerzos teórico-prácticos realizados por maestros comprometidos, que reflejan la importancia de la práctica educativa, procesos de enseñanza y de aprendizaje desde diferentes miradas, de la educación básica a la educación superior, además de las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza para comprender las conductas que desarrollan en sus clases (Villalta y Palacios, 2014).

Les invitamos a leer con pasión, con espíritu de diálogo, el esfuerzo de nuestros colegas que comparten su experiencia docente investigativa para ampliar nuestro horizonte de comprensión hacia una construcción didáctica y la manera de consolidar un aprendizaje significativo y la generación de competencias a partir de la experiencia, la movilización de los seis saberes -Saber conocer, hacer, ser, convivir, emprender e innovar- en un contexto, aplicados en la solución de un problema.

Lo mencionado anteriormente, se habla de la práctica docente, sobre todo, de acuerdo a Fierro, et al. (1999), en una institución escolar, la cual representa para el docente el espacio de socialización profesional, que puede concebirse, como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, y donde se establece para desarrollar procesos educativos desde diferentes planos: aula, institución y sociedad. De lo anterior, habría que pensar sobre el concepto de intervención asociado a las nociones de acción o de práctica en educación: su abordaje da más cuenta de ámbitos o escenarios de práctica con sujetos a partir de problemáticas específicas, con el propósito de desintegrar todos los componentes de la intervención, y de esta manera acercarse a los resultados a obtener con la intervención educativa (Pérez Reynoso, 2017).

Es en este contexto, estimada lectora, estimado lector, ante estas notables experiencias académicas y formativas, en el que se presenta este libro titulado *Diversas Miradas en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Práctica Docente*, que consta de seis capítulos para su consulta correspondiente.

Quedan pues las aportaciones de la producción académica e investigativa de docentes, docentes-investigadores, investigadores noveles y educadores, con la cual se manifiesta un estado actual del trabajo investigativo sobre el aprendizaje y práctica educativa en México.

En el capítulo uno, **Estrategias de adquisición de información empleadas por estudiantes de dos instituciones formadoras de docentes del estado de Durango**, Flavio Ortega Muñoz/Rosa Yadira Saavedra Torres/Edna Citlalli Alatorre González del Centro de Actualización del Magisterio y Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, respectivamente, plantean como objetivo general elaborar un diagnóstico a partir del establecimiento de un perfil descriptivo que contemple las Estrategias de Adquisición de Información empleadas por los estudiantes, en los diferentes programas de licenciatura de dos instituciones formadoras de docentes, con la finalidad

de diseñar e implementar posteriormente un modelo de formación que aporte a los maestros un marco de referencia que les permita adecuar sus estrategias de enseñanza a las características de sus estudiantes. Los principales resultados obtenidos muestran que los encuestados presentan un alto nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información (67%) y que las variables Institución en la que estudia y Programa que cursa tienen un efecto modulador. El análisis comparado ha permitido esbozar líneas de acción orientadas al diseño de un Modelo de Formación Docente adecuado a los contextos institucionales.

En el capítulo dos denominado: **Los ambientes de aprendizaje. Un discurso alternativo y de resistencia ante la escolarización en la educación**, Ilse Ekatherine Argüelles Nakase de la Universidad Pedagógica Veracruzana, sustenta que los ambientes de aprendizaje constituyen un discurso alternativo y de resistencia ante la escolarización de la educación primaria, entendiendo a la escolarización como un proceso que consiste en repetir acciones preestablecidas por el profesor quien mediante mecanismos de control, representa la figura principal del proceso educativo demeritando así al caos, y al componente emocional dentro del proceso natural que ocurre en el cerebro durante el aprendizaje. Los referentes de carácter testimonial y documental fueron sometidos al análisis, empleando el paradigma interpretativo-cualitativo y mediante el Análisis Político de Discurso (APD) como horizonte analítico.

En el capítulo tres, **Esquemas gráficos en el desarrollo de competencias**, Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, elaboran una propuesta con base al uso de los esquemas gráficos, misma que tiene dos objetivos: el primero, desarrollar las competencias genéricas y profesionales de los alumnos que cursan la asignatura optativa cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable en la licenciatura de educación primaria en la ENRJGA a través de esquemas gráficos. El segundo, valorar la adquisición de competencias a través del desarrollo de un curso optativo que

integra la malla curricular de la LEP. Se utilizó la metodología de investigación-acción desde la propuesta de Elliott (2000). La valoración de la investigación se realizó a través de la sistematización de experiencias de Oscar Jara. La presente investigación se llevó a cabo en el grupo de cuarto semestre sección A de la LEP, de la ENRJGA, con la asignatura optativa *Educación Ambiental para la Sustentabilidad*.

En el capítulo cuatro, **Creencias pedagógicas de docentes en la práctica de intervención educativa en UPNECH**, Laura Beatriz Fernández Delgado/Carlos Alberto Armendáriz Valles/Gloria Romero González/Jackeline Meza Granados de la Universidad Pedagógica Nacional, realizan un método mixto de estrategia concurrente anidada de una sola fase, obteniendo datos cualitativos desde los puntos de vista e interpretación de los participantes y también, datos cuantitativos de tendencia numérica. Los resultados son analizados en ambos métodos. Se concluye parcialmente que el efecto del taller realizado como tratamiento en el presente estudio contesta las preguntas de investigación, se identifican creencias pedagógicas que se manifiestan en la práctica docente y que se reproducen por parte de los estudiantes. La intervención educativa es vista como una gran herramienta para la transformación social, sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer.

Por su parte, en el capítulo cinco, **Programa de yoga lúdico para el desarrollo integral físico y socioemocional infantil**, Karla Patricia Luis Hernández de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, establece como objetivo principal el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de yoga dirigido a un grupo de alumnos de cuarto grado de educación primaria, para desarrollar habilidades físicas y socioemocionales. La propuesta parte del propio interés de utilizar dicha herramienta como recurso novedoso para favorecer el desarrollo integral de las necesidades detectadas en los niños, realizando una revisión de la teoría

con distintos autores, enfoques, así como los planes y programas de estudio vigentes, para dar a paso a la elaboración de un programa fundamentado.

En el capítulo seis, **Un programa de educación física real, adaptado y experimentado, para el nivel de educación secundaria**, César Ricardo Aldama Haro del Grupo Científico Magisterial José Vasconcelos, nos presenta un trabajo académico donde se prestan evidencias verídicas, desde el campo de la práctica y no de un escritorio, sobre los planes de estudio 2002 en cuanto a la reforma educativa, la incertidumbre de los docentes de educación física, en relación al desconocimiento por dónde empezar y quienes se dedicaban a dar los asesoramientos no tenían la capacidad de transformar los contenidos a la realidad de los alumnos. Esto con el objetivo de poder aportar a todos los educadores físicos de Durango y todo México un programa de educación física real.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana
- Macías, E. (2017). La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de la educación secundaria. (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España).
- Pescador, B. (2014). ¿Hacia una sociedad del conocimiento? *Revista Med.*, 22(2), 6-7. doi: 10.18359/rmed.1194
- Pérez Reynoso, M. A. (2017, febrero). La importancia del concepto de intervención educativa. *Revista Educarnos*
- Villalta, M., y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373-389.

Adla Jaik Dipp
Enrique Ortega Rocha
María Leticia Moreno Elizalde
Coordinadores

Encuadre Teórico de Referencia

Un hecho común en la literatura científica y de investigación, es que para ubicar al lector en la temática que será abordada, se establece lo que se llama “estado del arte”, “marco de referencia”, “fundamentos teóricos” o bien “marco teórico”, etc., en esencia, es un apartado en el que se exponen los aspectos teóricos y conceptuales que explican el fenómeno o tema en estudio, los avances o situación teórica más actualizada del área del conocimiento en estudio y que además de ubicar al lector en la temática, le permite con su lectura, facilitar la comprensión de los aspectos tanto teóricos como metodológicos del contenido del libro o tema que se aborda, en el caso que nos ocupa, de los trabajos de investigación que se exponen en el presente libro.

Estas se encuadran teórica y conceptualmente en tres enfoques que, si bien son distintos, existe un eslabón común entre ellos el cual consiste en que dichos enfoques se relacionan con el trabajo docente en cuanto a la planeación de su intervención, su práctica y quehacer en el aula. La exposición que se hace de cada uno de dichos enfoques en este apartado, comprende la conceptualización de los mismos, la teoría o teorías que los sustentan y algunas prescripciones relativas a su aplicación. Los enfoques consignados son los siguientes:

- Proceso Enseñanza Aprendizaje en la práctica educativa
- Práctica docente
- Intervención Educativa

Proceso Enseñanza – Aprendizaje en la Práctica Educativa

Se puede decir que alrededor del proceso enseñanza – aprendizaje gira el propósito mismo de ser de la escuela, en él confluyen objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias de aprendizaje y de enseñanza, formas de evaluación, elementos metodológicos, conceptuales y teóricos, o sea,

es un proceso multifactorial complejo y por lo mismo son también múltiples las definiciones que sobre dicho proceso se han formulado.

Al respecto Contreras, (como se citó en Meneses Benito, 2007) define el proceso enseñanza aprendizaje como un fenómeno simultáneo que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje, y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de las instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses, quedando así planteado el proceso enseñanza aprendizaje como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Por otra parte, Ortiz (2009) define al proceso enseñanza – aprendizaje como el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo. Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, "enseñar" y la actividad del alumno es "aprender".

Las características, formas de llevarse a cabo, propósito y productos del proceso son diferentes dependiendo del enfoque o paradigma en que dicho proceso se ubique, así en el conductismo el aprendizaje es pasivo y reproductor, en el paradigma cognitivo el aprendizaje es activo y construido mediante la manipulación o procesamiento de la información, en el contextual ecológico el proceso enseñanza aprendizaje está centrado en la vida y en el contexto, ambos resultan muy importantes para favorecer el aprendizaje significativo y la generación de

competencias a partir de la experiencia, la movilización de los seis saberes aplicados en la solución de un problema.

Hoy en día el modelo de enseñanza-aprendizaje de prácticamente toda la educación está centrado en el enfoque por competencias que viene desde el 2004 bajo el acuerdo 348 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación preescolar, este nivel educativo fue el primero en integrar en los alcances de su formación a las competencias, definiéndolas como un “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004, p.21). Posteriormente, este enfoque se adoptó, para la educación primaria en el 2009, para la educación secundaria en 2006, para la educación media superior y superior en 2009. De esta manera se cuenta con perfiles de egreso con competencias tanto para continuar estudios, como para la vida y la sociedad actual (Mujica, 2012, p.27).

Guzmán (2012) sugiere que el modelo de educación por competencias ha orientado y determinado la reorganización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación, los procesos de evaluación, certificación y acreditación de la educación moderna (Guzmán, 2012, p. 1).

En la actualidad (2018-2022), este enfoque sigue prevaleciendo en la educación mexicana, aun cuando está inmerso en otras denominaciones como es el de los *aprendizajes clave* en la educación básica, concretamente en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana de la reforma en proceso.

Dentro de múltiples definiciones del concepto de competencias, se entiende como tal el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí requeridas para lograr un resultado en un contexto.

Congruente con lo anterior es claro que las competencias se definen con base en destrezas y conocimientos, a los que habría que agregar las actitudes, como conducta estable o manera de actuar representativa de un sentimiento u opinión, por lo que están relacionadas con las competencias personales, como la curiosidad, motivación, creatividad, escepticismo, honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia (Domínguez Chávez, 2009).

El desarrollo de las competencias solo es posible mediante un proceso enseñanza aprendizaje eficaz, instrumentado en una práctica docente que posea las competencias para desarrollar competencias en los alumnos. En dicho proceso, con enfoque por competencias subyacen los enfoques cognitivo constructivistas desde el momento que se requiere del procesamiento de la información mediante las herramientas cognitivas del estudiante, de aquí que está presente la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje social de Vygotsky, así como el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, los estadios evolutivos psicológicos correspondientes a las etapas educativas de Piaget. En los procesos de enseñanza aprendizaje que se describen en los trabajos que se encuadran en el presente tomo, se hace evidente la presencia de estos enfoques.

Obviamente que el proceso enseñanza aprendizaje eficaz no es limitativo en su fundamentación teórica y empírica, sino que acoge una serie de constructos y elementos educativos que la praxis del proceso ha demostrado su pertinencia en el logro de los aprendizajes. En este sentido, no puede dejarse de lado el enfoque humanista de Maslow y Rogers -Adoptado por la Nueva Escuela Mexicana- el cual aporta a la educación el desarrollo integral de la persona.

De acuerdo a Equipo Editorial (2017) el humanismo ve a la persona desde una visión holística y positiva, donde el centro de atención es la experiencia subjetiva del sujeto. Las personas son seres con un rol activo que tienen la capacidad de desarrollarse y dar forma a su mundo interno

y externo. Su instinto básico y su dignidad residen en la confianza que tienen en sí mismos, porque el ser humano es visto como un individuo dueño de su propia realización. Maslow estaba más preocupado en aprender sobre qué hace a la gente más feliz y lo que se puede hacer para mejorar el desarrollo personal y la autorrealización. Como humanista, su idea era que las personas tienen un deseo innato para autorrealizarse, para ser lo que quieran ser, y que cuentan con la capacidad para perseguir sus objetivos de manera autónoma si se encuentran en un ambiente propicio. Para aspirar a las metas de autorrealización, antes han de cubrirse las necesidades anteriores como la alimentación, la seguridad, etc. Por ejemplo, solo nos preocupamos de temas relacionados con la autorrealización si estamos seguros que tenemos un trabajo estable, comida asegurada y unas amistades que nos aceptan.

Tanto las teorías de Rogers como las de Maslow se centran en las elecciones individuales, y ninguna de las dos sostiene que la biología es determinista. Ambos enfatizaron el libre albedrío y la autodeterminación que tiene cada individuo para convertirse en la mejor persona que puedan llegar a ser (Equipo Editorial, 2017).

Ya antes se mencionó que el proceso enseñanza aprendizaje recoge una serie de elementos para hacerlo más eficaz mediante la mediación docente, a continuación, se indican algunos de dichos elementos:

Motivación. Herrera (2008) define la motivación atendiendo a su etimología y encuentra que se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”; por tanto, indica que la motivación depende inicialmente de las necesidades e impulsos del individuo y coloca a la motivación como un activo volitivo. En síntesis, la motivación es, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera; una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza esa energía.

Deci y Ryan, 2000; Vallerand et al., 1992 (como se citaron en González y Aljaro, 2011) diferencian tres tipos de motivación: a) La motivación intrínseca es el impulso para realizar una actividad simplemente por el placer o la satisfacción que de ella se deriva; b) La motivación extrínseca se da al realizar una actividad por un sentido de obligación, o como un medio para lograr determinado fin; c) La desmotivación que es la ausencia de intención o impulso para desarrollar una actividad, debido que no se le da ningún valor a la actividad, o debido a que el ser humano se siente incompetente para realizarla, o porque no es capaz de obtener el resultado deseado. Podría concluirse que sin motivación difícilmente puede lograrse el aprendizaje, al respecto es muy conocida la frase “no aprende quien no quiere”, es frecuente que algunos maestros consideren que la motivación para el aprendizaje no es parte de su labor, pero sin inducirla o propiciarla no es posible el logro de los objetivos académicos, o bien, resultan ineficientes y de baja calidad en cuanto al nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos.

Claro que sí es función de los maestros la motivación para el aprendizaje, lo cual se puede llevar a cabo mediante los elementos que el proceso enseñanza aprendizaje pone a su disposición como es el diseño de los materiales didácticos, el tipo de tareas que encarguen, la realización de proyectos colaborativos y las formas de evaluación, etc.

Metacognición. En la década de los 70 John H. Flavell introduce el término metacognición en el campo de la Psicología partiendo de sus estudios referidos a la memoria (Flavell, 1971, como se citó en Bara, 2001). La metacognición de acuerdo con la definición clásica se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos. La metacognición alude a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan (Bara, 2001).

Ann Brown (1977, 1978, 1980, como se citó en Bara, 2001) define la metacognición como el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva, lo que

indica para Bara (2001) que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas, aunado a ello señala que muchos sentimientos y pensamientos experimentados por un estudiante mientras intenta hacerse cargo de su aprendizaje pueden ser descritos como metacognitivos, darse cuenta de que no comprende, aumentar deliberadamente su concentración para bloquear los distractores ambientales o usar conscientemente sus recuerdos para progresar en su aprendizaje.

En este sentido, Osses, (2007, como se citó en Osses y Jaramillo, 2008) define las estrategias metacognitivas como el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o combinarlas cuando así lo requieran las metas propuestas.

Lobos (2008) señala algunos beneficios que proporciona el uso de estrategias metacognitivas: Dirigen nuestra atención hacia información clave, estimulan la codificación, vinculando la información nueva con la que ya estaba en la memoria, ayudan a construir esquemas mentales que organizan y explican información que se está procesando, favorecen la vinculación de informaciones provenientes de distintas áreas o disciplinas, permiten conocer las acciones y situaciones que nos facilitan el aprendizaje para que podamos repetir esas acciones o crear las condiciones y situaciones óptimas para aprender bajo nuestro estilo.

Lo anterior invita al maestro al uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que estimulen el desarrollo de la metacognición en su práctica docente, como las siguientes: a) Planear la estrategia; b) Generar preguntas; c) Promover la elección consciente; d) Evaluar con múltiples criterios; e) Dar crédito; f) Prohibir el “yo no puedo”; g) Llevar un diario; h) Juego de representaciones de papeles y simulaciones, i) Clarificar los términos de los estudiantes.

Práctica Docente

La práctica docente se desarrolla, sobre todo, de acuerdo a Fierro et al. (1999) en una institución escolar, la cual representa para el docente el espacio de socialización profesional, que puede concebirse, como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, y donde se establece para desarrollar procesos educativos desde diferentes planos: aula, institución y sociedad. La práctica educativa entonces se define como un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, etcétera.

En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Paulo Freire (1998), propone toda su cosmovisión sobre la educación e incluye una crítica profunda sobre el perfil de la educación para el siglo XXI en el marco de la globalización. Esta obra ofrece al personal docente reflexiones sobre los saberes requeridos que conlleva la práctica educativa, comprensión sobre su papel en calidad de agente de cambio social, que tenga claro que su labor debe estar en procurar que sus estudiantes alcancen la autonomía para el aprendizaje mediante un modelo educativo dialógico, horizontal, donde tenga consciencia del carácter dialéctico de su relación con el alumnado.

Invita a mirar el quehacer docente desde una perspectiva humanista y comprometida con el desarrollo del individuo, no con la economía, es un llamado a seguir creyendo en la educación cara a cara, frente a frente, donde docente y estudiantes, más que compartir información y conocimientos, comparten sus vidas y proyectos, dialogan sobre sus visiones de mundo, crean espacios mutuos para enseñar y aprender; y es que solo cuando el personal docente acepta e implementa esta relación con sus estudiantes, puede establecer coherencia entre su discurso y su práctica, y con ello hacer la diferencia en el proceso de transformación de sus alumnos y alumnas para que logren su propia y permanente transformación.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo implica un continuo intercambio de roles entre los sujetos enseñante y cognoscente, por lo que no se deben ver como categorías inamovibles, jerarquizadas y fosilizadas, sino en permanente movimiento donde el aprender y enseñar poseen una unidad dialéctica, merced a que la información y el conocimiento no son propiedad exclusiva de ninguno de ellos. De esta manera, entre aprender y enseñar se desarrolla una relación dialéctica lo suficientemente compleja como para establecer que no tiene sentido hablar de enseñanza y aprendizaje como elementos aislados o separados, pero no significa que sea lo mismo plantear enseñanza-aprendizaje a aprendizaje-enseñanza.

La escuela, como espacio educativo formal e institucional, es una realidad social intrincada, compuesta por una multiplicidad de actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre otros; los cuales, a su vez, generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (Prieto Parra, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009, p. 26). En ella cobra significado la práctica docente, los profesores que la realizan, los alumnos y el currículum.

De Lella (1999, como se citó en García Cabrero et al., 2008) indica que la práctica docente: “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del profesor” (p. 3). Con base en esto podemos afirmar que al plantear el proceso de aprendizaje-enseñanza se prioriza la construcción de conocimientos por parte del estudiantado, en el marco de un proceso dialógico y, por tanto, social, tal y como lo sugiere Vigotsky, donde el aprendizaje marca el rumbo del acto pedagógico y, por ende, el proceso de enseñanza queda subordinado a este (enfoque constructivista).

En esta práctica, el docente es, de acuerdo a Porlán (1993), un profesional activo, “... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la

práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (p. 132).

Por tanto, la práctica educativa debe tomar en cuenta los aspectos emocionales durante el proceso de aprendizaje enseñanza, las personas aprenden no tanto para una interacción social sino más bien en medio de una interacción social, lo cual hace que el aprendizaje sea condicionado, donde por más racional que parezca, siempre estará cargado de aspectos emocionales (Casassus, 2006).

Esto es porque el aprendizaje depende de los intereses o necesidades de las personas, aspectos que están mediados por las emociones. Es una necesidad, por cuanto estos aspectos son fundamentales para lograr el desarrollo integral del educando, ya que favorecen su capacidad de comunicación; aprende a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida; eleva su autoestima, incrementa su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrolla una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005, como se citó en García, 2012).

Esto, implica que el personal docente, previo a su desempeño como enseñante, debe procurar conocer cómo aprenden sus estudiantes, donde conocer sus estilos de aprendizaje se convierte en una necesidad vital (Nevot, 2001). De hecho, solo conociendo cómo aprende el estudiantado el esfuerzo de la enseñanza podría tener algún efecto positivo, ya que el papel docente es el de crear espacios y gestionar las condiciones que posibiliten organizar las situaciones de aprendizaje (Therer, 1998).

Además, quien ejerce la docencia debe saber que la práctica educativa es un compromiso ético, es imposible separar la ética de la acción docente, actuar en concordancia es un saber indispensable para la práctica docente: “El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos” (Freire, 1998, p. 91).

Por eso, en la práctica educativa es tan malo desconocer la disciplina que se enseña, cómo se debe enseñar y el cómo y por qué aprenden el estudiantado (Bonilla, 1998), porque estos desconocimientos rompen la coherencia entre el decir y el hacer docente, de hecho, la naturaleza ética de la educación demanda estar en permanente revisión de enseñar-aprender-investigar para mejorarlos. De ahí, es un compromiso ético de los docentes intentar, permanentemente, actualizarse en el manejo del área del saber que imparte, enriquecer todo lo relativo a la metodología, la cual cambia según el currículo y el contexto, identificar los objetivos del currículo abierto y, especialmente del oculto.

Otra forma de abordar e impulsar la práctica docente y el desarrollo profesional del docente es el trabajo colegiado, conocido también como trabajo colaborativo, como estrategia referida al proceso participativo donde un grupo de maestros y directivos toma decisiones y definen acciones sobre la tarea educativa que tienen en común.

Colegialmente se pueden abordar las dificultades, proyectos y situaciones que acontecen en la escuela y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el equipo docente pueda ser capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, opiniones y experiencias, de exponer las problemáticas, conflictos y preocupaciones a que se enfrentan cotidianamente en la práctica, para que, mediante la reflexión e intercambio de puntos de vista, tratar de encontrar soluciones a las dificultades comunes e individuales (Hernández y Hernández, 2010).

La práctica docente se concibe como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que, esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la

secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula.

Intervención Educativa

¿Qué entendemos por intervención? En función del contexto en que se use podemos decir que intervención es un término ambiguo y polisémico. Bisquerra (1998, como se citó en Eurasquin, 2017) la define como la acción de “entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos” (p. 58).

En el Diccionario de la Real Academia, se asienta que intervenir es tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar. De hecho, la autoridad y la intencionalidad son características básicas de la intervención social, si se entiende como un proceso de influencia que persigue un cambio.

Para Moreno (2007b) la palabra intervención proviene del latín *interventio* que se entiende como venir entre y que apunta a una especie de mediación que ha obtenido distintas connotaciones en un rango de atribuciones que incluyen desde la idea de asistencia, de cooperación, de soporte, hasta aquellas referidas a la intromisión, la inspección, la coerción, e incluso, hasta la obstaculización. A partir de todas estas concepciones, la intervención se realiza igual en el ambiente cotidiano como en el saber especializado.

El concepto de intervención como tal, está más bien asociado a las nociones de acción o de práctica en educación: su abordaje da más cuenta de ámbitos o escenarios de práctica con sujetos a partir de problemáticas específicas.

Por otra parte, la intervención educativa, se entiende de acuerdo a Alzate et al. (2005) como un conjunto de acciones que tienen un fin, que se plantean con la idea de conseguir algo, en un

determinado contexto específico, que en este caso sería la escuela. En este contexto, la intervención educativa sería la praxis que incluye tanto la acción, como la práctica y la reflexión crítica; es la relación entre dimensiones didácticas, dimensiones psicopedagógicas, y dimensiones organizacionales, todo esto anclado en una relación.

El concepto de intervención educativa entonces, es un punto de conexión que hace referencia a diversos componentes que se integran en el acto de enseñar, y se relaciona con el saber del maestro, con sus actividades, con la gestión del aprender, los ambientes educativos que provoca, y con el saber disciplinario, eso dado por el contexto social en el cual se producen y se promueven.

En este contexto, la intervención educativa, pensada como una relación con los saberes escolares, involucra una serie de acciones: Las de planificación, las de actualización en clase, y por último, las de evaluación de la actualización (Alzate et al., 2005).

El concepto de intervención en el campo educativo (Pérez Reynoso, 2017) se ha vuelto protagónico, dado que una buena parte de las tareas educativas, llámense docencia, asesoría o gestión, están enlazadas a una determinada forma de realizar las prácticas, mismas que se establecen en contextos específicos y son situadas, ya que los participantes de cualquier intervención están en una situación concreta o juegan un papel determinado dentro de la institución de que se trate.

Por lo anterior, es importante partir de la concepción de la intervención como un proceso, no como un acto efectual; considerando primero que la intervención es un proceso intencional, establecido por la escuela, alineado a un conjunto de creencias derivadas tanto de lo político como de lo axiológico y relacionadas a teorías, metodologías y prácticas que generalmente desembocan en técnicas, estrategias y medios que se realizan en el salón de clase. En segunda instancia hay

que considerar que la mayor parte de las referencias sobre la intervención educativa se refieren a la descripción empírica más que a conceptualización sobre el tema (Moreno, 2007a).

Si la intención es tener una reflexión más amplia acerca de la intervención educativa, hay que incorporar al concepto, otros elementos de orden sociocultural para que de esta manera, se pueda concebir a la intervención educativa como un conjunto de acciones propositivas, promovidas y auténticas en los niveles político, ideológico, cultural, que se desarrollan en un contexto institucional específico, en el cual se propician las condiciones que coadyuvan en el desarrollo de procesos de aprendizaje adecuados.

Además de lo anterior, hay que considerar que en el espacio de la educación formal como en el laboral y el sociocomunitario, el logro de las intervenciones que planifican e implementan los profesionales para mejorar las oportunidades en la vida de las personas, está ligado a su capacidad de reflexión acerca de la práctica docente que promueven y, especialmente, a la forma que utilizan para fundamentarla y evaluarla, en la idea de desarrollarla de la mejor manera. En este contexto es que cobra sentido el que en los últimos tiempos se discuta en torno al papel de la investigación en el ejercicio profesional de la educación, que ha servido para tratar de abandonar las ideas de que las decisiones se basan en percepciones, opiniones o creencias personales. Actualmente, existe un consenso fundamental en torno a la necesidad de que los profesionales desarrollen proyectos utilizando procedimientos avalados por sus resultados y que sean sometidas a procesos de evaluación (Pérez Reynoso, 2017).

Pérez Reynoso (2017) expone que hay una parte previa que normaliza a toda intervención educativa, entendida esta como un espacio de gestión para el cambio, la mejora o para incidir sobre un segmento de la realidad socio-educativa en cuestión.

Esta parte previa está relacionada con tres aspectos (p. 87):

a) Con la intención educativa de lo que se pretende lograr al intervenir. Qué se hace y que se pretende lograr con eso.

b) Con la necesidad a la que responde toda acción por ejecutarse. ¿A qué responde esta acción o este conjunto de acciones?

c) Al conocimiento de los sujetos y su ámbito a quien va dirigida la intervención. Alumnos, profesores, directivos. ¿Qué papel juegan, en dónde se define su participación y cuál es el beneficio de lo que arrojará la intervención por realizarse?

Dado lo anterior, intervenir se vuelve una situación compleja desde el momento en que se vincula con la realidad, incluidos los sujetos que están en esa realidad, en la idea de pensar en los cambios que implica la intervención. Sin embargo, habría que pensar que antes de intervenir la práctica, es mejor reflexionar la práctica, con el propósito de desintegrar todos los componentes de la intervención, y de esta manera acercarse a los resultados a obtener con la intervención educativa (Pérez Reynoso, 2017).

Referencias

- Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. Á., Romero Loaiza F., y Gallón H. (s/f). Los saberes disciplinares y su transformación escolar, y por su relación con las dimensiones reflexivas del quehacer docente en términos de praxis. *Revista Iberoamericana de Educación* 7
- Bara, P. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O., B.U.P. y Universidad. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>. Recuperado el 07 de julio de 2014.

- Bonilla, F. (1998). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 12(1), 17-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v12i1.20291>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional* (1ª ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Ediciones Castillo.
- Domínguez Chávez, H. y Carrillo Aguilar, R. A. (2009). El proceso de enseñanza –aprendizaje. Planteles Atzacotalco. De <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMII/Proceso.pdf>
- Erausquin C. (2017). *Modelos de Intervención: la construcción del tutor en la universidad, desde la perspectiva socio-cultural interpelando a la Psicología Educativa y a la Pedagogía. En Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones.* Sb editorial.
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Paidós Mexicana.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Editorial Siglo XXI.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), 97-109. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- González, E. y Aljaro, M. (2011). La influencia de la motivación académica en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes en un entorno semipresencial. [Dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es).
- Guzmán, F. (2012, diciembre). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de educación*. 60(4), p. 1-13

- Hector Ortiz, K. (2009). Plataforma para el control del uso de softwares educativos, Edición electrónica gratuita. www.eumed.net/libros/2009c/583/
- Hernández, M. C. y Hernández. E. R. (2010). El trabajo colegiado en la escuela secundaria. En: *Condiciones del trabajo colegiado para el fortalecimiento del profesorado en la escuela secundaria técnica. Estudio de caso.* (Tesis). México: UPN. (pp. 32-61).
- Lifeder, O. (2017). La teoría humanista de la personalidad de Carl Rogers. <https://www.lifeder.com/teoria-personalidad-carl-rogers/>.
- Lobos, B. (2008). ¿Qué es la estrategia metacognitiva? [www.Psicopedagogia.com.blogpost.mx](http://www.Psicopedagogia.com/blogpost.mx).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Meneses Benito, G. (2007). El proceso enseñanza aprendizaje: el acto didáctico. Universidad Rovira y Virgili.
- Moreno, M. Á. (2007a). Educación como intervención: la identidad y la diferencia. En B. Ramírez (Coord.) *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación* (pp. 225-239). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, M. Á. (2007b). Intervención e imaginario social. En M. Jiménez (Coord.) *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación* pp. 227-254. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Mujica, L. M. (2012). *La enseñanza basada en competencias en la escuela primaria.* Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/28960.pdf>
- Nevot, A. (2001). Estilos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. www.estilosdeaprendizaje.es/ANevot.pdf
- Osses, S. y Jaramillo S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIV(1)*, 187-197. www.redalyc.org.

Pérez Reynoso, M. A. (2017, febrero). La importancia del concepto de intervención educativa.

Revista Educarnos

Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Diada.

SEP (2004). Acuerdo No 348 por el que se determina el programa de educación preescolar. Diario Oficial, México.

SEP. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica, Primaria*. México: Autor.

Therer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. (Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, diferenciados en ciencias). Université de Liège. *Laboratoire d'enseignement Multimedia. Informations Pédagogiques*, 40. www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf

Adla Jaik Dipp
Enrique Ortega Rocha
María Leticia Moreno Elizalde
Coordinadores

CAPÍTULO I

Estrategias de Adquisición de Información Empleadas por Estudiantes de Dos Instituciones Formadoras de Docentes del Estado de Durango

Flavio Ortega Muñoz

Centro de Actualización del Magisterio
flavioaguilucho@hotmail.com

Rosa Yadira Saavedra Torres

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"
rosa_yadira_s@hotmail.com

Edna Citlalli Alatorre González

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"
ednacitla@hotmail.com

Resumen

En el presente estudio se planteó como objetivo general elaborar un diagnóstico a partir del establecimiento de un perfil descriptivo que contemple las Estrategias de Adquisición de Información empleadas por los estudiantes, en los diferentes programas de licenciatura de dos Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), con la finalidad de diseñar e implementar posteriormente un Modelo de Formación que aporte a los maestros un marco de referencia que les permita adecuar sus estrategias de enseñanza a las características de sus estudiantes. Las Estrategias de Adquisición son procedimientos que permiten a la persona que aprende, seleccionar y transformar la información desde el ambiente del registro sensorial y de este a la memoria de corto plazo, favorecen los procesos de atención y repetición (Pizano, 2012). Para el logro del objetivo citado, se realizó un estudio exploratorio, descriptivo-correlacional, transversal y no experimental. La recolección de información se efectuó mediante la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, aplicada a 155 estudiantes que durante 2019 cursaban algún Programa de licenciatura en las IFD contempladas en el estudio. Los principales resultados obtenidos muestran que los encuestados presentan un **alto** nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información (67%) y que las variables *Institución en la que estudia* y *Programa que cursa* tienen un efecto modulador. El análisis comparado ha permitido esbozar líneas de acción orientadas al diseño de un Modelo de Formación Docente adecuado a los contextos institucionales.

Palabras clave: Estrategias de Adquisición de Información, Estudiantes, Instituciones Formadoras de Docentes.

Introducción

Actualmente ingresan a las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) alumnos con esquemas de conocimientos previos diferentes, precisamente por la diversidad de contextos y escuelas de nivel medio superior de las que provienen; de tal manera que son variadas las estrategias de aprendizaje que aplican en la adquisición de conocimientos durante su formación inicial como docentes.

Es común encontrar a alumnos con dificultades en el estudio durante y después de las jornadas de clase, algunos de ellos con un rendimiento por debajo de lo esperado; sin embargo, hay otros, que a pesar de las inadecuadas condiciones de estudio en tiempos extraclase, tienen un buen rendimiento académico. Un tercer grupo expresa desconocimiento de estrategias y técnicas efectivas para el aprendizaje autónomo, aún y cuando poseen fortalezas, cualidades y habilidades para formarse de manera autónoma.

Ante este escenario, académicos de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” y del Centro de Actualización del Magisterio (CAM), nos hemos planteado conjuntamente la necesidad de identificar cuáles son las estrategias que emplean los estudiantes del primer grado de licenciatura en estas instituciones educativas, de tal manera que se puedan eficientar los cursos de la malla curricular facilitando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, brindar mediante el Programa Institucional de Tutorías las herramientas necesarias para potenciar la estrategias de aprendizaje en los estudiantes; e inclusive, en lo sucesivo establecer correlaciones con variables como el rendimiento académico. Emplear estrategias de aprendizaje supone algo más que el conocimiento y la aplicación

mecánica de técnicas o procedimientos de estudio, tendencia que se observa en un gran número de instituciones de educación superior. Las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (Monereo et al., 1998), además son consideradas como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991; como se citó en Monereo et al., 1998).

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998; como se citó en Díaz y Hernández, 2002).

Las estrategias de aprendizaje pueden conceptualizarse como secuencias integradas de procesamiento o actividades mentales que se activan (Correa, Castro y Lira, 2004; Nisbett y Shucksmith, 1986; como se citó en Román y Gallego, 2001). Los autores citados hacen una tipología de las estrategias de aprendizaje que contempla:

- a) Estrategias de Adquisición de Información.
- b) Estrategias de Codificación de Información.
- c) Estrategias de Recuperación de Información.
- d) Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información.

En esta investigación partimos concretamente del estudio de las Estrategias de Adquisición de Información, entendidas como los procedimientos que permiten a la persona que aprende, seleccionar y transformar la información desde el ambiente del

registro sensorial y de este a la memoria de corto plazo, favorecen los procesos de atención y repetición (Pizano, 2012).

En la revisión de los antecedentes sobre este tema, se han detectado algunos estudios referentes a las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de educación superior durante su proceso de formación profesional. Diversos estudios presentan resultados descriptivos sobre el uso de estrategias a partir de la aplicación del cuestionario ACRA (Parrada, Rimoldi y Medina, 2017; Wong, 2016; Correa, Castro y Lira, 2004).

Otros estudios, todos con enfoque cuantitativo, exploran la relación entre las estrategias de aprendizaje y variables como el rendimiento académico (Visbal, Mendoza y Díaz, 2017; García, Fonseca y Concha, 2015). Los investigadores concluyen que los estudiantes que tienen buen rendimiento, poseen un mayor repertorio de estrategias de aprendizaje.

De manera particular, las Estrategias de Adquisición de Información han sido estudiadas en estudiantes de posgrado. En un estudio preliminar, Ortega, Vázquez y Rosales (2017) reportan que maestrantes en educación presentan un alto nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información, dato que representa un parámetro importante a considerar, sin olvidar, desde luego, que se trata de un nivel educativo distinto.

Con base en la perspectiva expuesta, se decidió realizar la presente investigación para esbozar un perfil descriptivo que nos permitiese profundizar en esta dimensión de las estrategias de aprendizaje, para, en lo sucesivo, trazar líneas de acción que posibiliten

a los docentes de licenciatura, mejorar su intervención en el aula. Así, el estudio sobre las Estrategias de Adquisición de Información empleadas por los Estudiantes de la Normal Aguilera y del CAM, se concreta en los siguientes objetivos:

- a) Identificar el nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información en los Estudiantes de licenciatura.
- b) Determinar cuáles Estrategias de Adquisición de Información tienen un mayor nivel de empleo.
- c) Determinar qué Estrategias de Adquisición de Información tienen un menor nivel de empleo.
- d) Establecer el rol que desempeñan las variables sociodemográficas *Institución en la que estudia y Programa que cursa*, en el nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información por los Estudiantes de licenciatura.

Método

En esta investigación se asume un enfoque eminentemente cuantitativo. Tiene un diseño no experimental, exploratorio, descriptivo-correlacional, de tipo transversal. Para la recopilación de datos se utilizó el método de la encuesta y como instrumento la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (2001), específicamente la primera sección, denominada Escala de Estrategias de Adquisición de Información (EEAI).

La EEAÍ está compuesta por 20 ítems que abordan procesos Atencionales y de Repetición, que a su vez contemplan Estrategias de Aprendizaje de Exploración, Fragmentación y Repetición. En la siguiente tabla se exponen los elementos descritos:

Tabla 1. Elementos inherentes a la Escala de Estrategias de Adquisición de Información.

Proceso cognitivo	Estrategias de Aprendizaje		Tácticas de Adquisición
Adquisición	Atencionales	Exploración	Exploración
		Fragmentación	Subrayado inicial
			Subrayado idiosincrático
	Repetición	Repetición	Epigrafiado
			Repaso en voz alta
			Repaso mental
		Repaso reiterado	

Fuente: Elaboración propia, con base en los aportes de Román y Gallego (2001).

Ante la pregunta ¿Con qué frecuencia al estudiar...?, se adecuaron las opciones de respuesta, para establecer un escalamiento tipo Likert de cinco valores, que da cuenta de la frecuencia de empleo de las estrategias de aprendizaje incluidas en el instrumento. El encuestado tuvo las siguientes alternativas de respuesta: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

La EEAI presentó una confiabilidad de .83 y de .70 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown. Se encuestaron en total a 155 estudiantes que, durante el mes de septiembre de 2019, cursaban el primer semestre en algún programa de licenciatura de la Normal Aguilera y del CAM. La distribución de los estudiantes según las variables sociodemográficas estudiadas es la siguiente:

- 97 encuestados estudian en Aguilera y 58 en el CAM.
- 119 encuestados estudian la Licenciatura en Educación Primaria, 26 la Licenciatura en Educación Secundaria y 10 la Licenciatura en Educación Física.

Resultados de la investigación

El procesamiento de los datos recabados a través de la Escala de Estrategias de Adquisición de Información, se realizó mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 24.

El análisis se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se efectuó un análisis descriptivo que incluyó las siete estrategias de aprendizaje que contempla el instrumento, a partir del cálculo de la media aritmética, convertida posteriormente en porcentaje, para fines prácticos. En la segunda, se hizo el análisis inferencial, con la finalidad de diferenciar grupos sin una atribución causal. Esto permitió relacionar las Estrategias de Adquisición empleadas por los estudiantes, con las variables sociodemográficas *Institución en la que estudia* y *Programa que cursa*. Se aplicaron las pruebas estadísticas *t* de Student y ANOVA de un solo factor, respectivamente. La regla de decisión fue $p < .05$.

Análisis Descriptivo

Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos e identificar el nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de información, por parte de los estudiantes que participaron en el estudio, se estableció un baremo con estos valores:

Tabla 2. Niveles de Frecuencia de empleo.

Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
De 0% a 33%	De 34% a 66%	De 67% a 100%

Fuente: Elaboración propia.

La media general obtenida fue 3.3, que equivale a un 67%. Si se toma como referencia este dato, se puede afirmar que los estudiantes de ambas IFD, presentan un alto nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información; no obstante, al

calcular el resultado por institución, es necesario precisar que los estudiantes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” alcanzaron un nivel medio de frecuencia de empleo de este tipo de estrategias (65%), mientras que los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) un nivel alto (69%).

Las Estrategias de Adquisición de Información en las que los estudiantes encuestados presentan un mayor nivel de frecuencia de empleo, corresponden a los siguientes ítems:

Tabla 3. Cuadro comparativo de ítems con mayor frecuencia de empleo.

Aguilera	CAM
a) Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio (80%).	a) Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio (80%).
b) Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante (76%).	b) En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes (80%).
c) Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar (75%).	c) Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar (79%).

Fuente: Elaboración propia.

A partir de este ejercicio comparativo entre los estudiantes de la Normal Aguilera y los estudiantes del CAM, puede observarse que hay similitudes en el empleo preferente de estrategias de Exploración y de Repaso reiterado; pero al mismo tiempo, se evidencian algunas diferencias respecto al empleo recurrente de ciertas estrategias en particular, mientras que los estudiantes de Aguilera priorizan las estrategias de Repaso mental, los del CAM las estrategias de Subrayado lineal.

En contraparte, las Estrategias de Adquisición de Información en las que los estudiantes de las IFD presentan un menor nivel de frecuencia de empleo, corresponden a los siguientes indicadores:

Tabla 4. Cuadro comparativo de ítems con menor frecuencia de empleo.

Aguilera	CAM
a) Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte (52%).	a) Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro (55%).
b) Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes. (54%).	b) Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende. (58%).
c) Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema (55%).	c) Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema (60%).

Fuente: Elaboración propia.

Con base en estos resultados, se puede afirmar que únicamente hay coincidencia en el empleo poco frecuente de estrategias de Repaso en voz alta por parte de los estudiantes de ambas instituciones. Las diferencias radican en que los estudiantes de Aguilera emplean con poca frecuencia las estrategias de Subrayado idiosincrático y de Epigrafiado, mientras que los estudiantes del CAM poco recurren a las estrategias de Repaso mental.

Análisis Inferencial

Al llevar a cabo el análisis de diferencia de grupos, se pudo observar que la variable *Institución en la que estudia* establece diferencias significativas en los siguientes ítems:

- a) En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes (nivel de significación de .00).
- b) Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte (nivel de significación de .00).
- c) A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado (nivel de significación de .00).
- d) Empleo los subrayados para facilitar la memorización (nivel de significación de .00).
- e) Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes (nivel de significación de .03).

En los cinco indicadores descritos, son los estudiantes del CAM quienes presentan un mayor nivel de frecuencia de empleo. Las Estrategias de Adquisición de Información en las que la variable *Institución en la que estudia* establece diferencias significativas son: Repaso mental, Subrayado lineal, Epigrafiado y Subrayado idiosincrático.

Con relación a la variable *Programa que cursa*, pudo observarse que establece diferencias significativas en 12 de los 20 ítems que componen el instrumento. Estos son algunos ejemplos:

- a) A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado (nivel de significación de .00).

- b) En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes (nivel de significación de .00).
- c) Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes (nivel de significación de .00).
- d) Empleo los subrayados para facilitar la memorización (nivel de significación de .00).
- e) Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte (nivel de significación de .00).

En todos los casos, son los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria en el CAM quienes manifiestan un nivel de frecuencia de empleo más alto. Quizá la modalidad semiescolarizada de esta licenciatura, sea el elemento que determina que los estudiantes sientan la necesidad de intensificar y multiplicar sus Estrategias de Adquisición de Información, cuando se les propone la revisión de los textos sugeridos en clase. Las Estrategias de Adquisición de Información en las que la variable *Programa que cursa* establece diferencias significativas son diversas: Subrayado idiosincrático, Subrayado lineal, Repaso mental, Repaso en voz alta, Exploración, Repaso reiterado y Epigrafiado.

Conclusiones

Al establecer el resultado global, se concluye que los estudiantes de licenciatura de ambas instituciones presentan un alto nivel de frecuencia de empleo de Estrategias de

Adquisición de Información (67 %). Esto coincide con lo reportado por Ortega et al. (2017) en estudios cuyos participantes fueron estudiantes de posgrado.

En el análisis comparativo, destaca el hecho de que los estudiantes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” presentan un nivel medio de frecuencia de empleo de Estrategias de Adquisición de Información (65 %), y son los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio quienes elevan el resultado global, al manifestar un alto nivel de frecuencia de empleo (69 %).

Estudiantes de Aguilera y del CAM emplean prioritariamente Estrategias de Adquisición de Información consistentes en la Exploración y el Repaso reiterado. Respecto a las estrategias que menos emplean, destaca que los estudiantes de Aguilera poco recurren al Subrayado idiosincrático y al Epigrafiado, mientras que los estudiantes del CAM al Repaso mental.

Al contrastar los resultados reportados por estudiantes de ambas Instituciones Formadoras de Docentes, es evidente que los estudiantes del CAM recurren más frecuentemente al Subrayado lineal, al Epigrafiado y al Subrayado idiosincrático, estableciendo la variable *Institución en la que estudia* diferencias significativas en estas estrategias en particular.

Con relación a la variable *Programa que cursa*, es necesario profundizar en el análisis acerca del efecto que tiene en los resultados obtenidos. Establece diferencias significativas en más de la mitad de los ítems del instrumento, y en todos los casos, son los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria del CAM quienes alcanzan los puntajes más altos. Quizá la modalidad semiescolarizada de este programa sea un

elemento a considerar en el análisis. De cualquier modo, son resultados que nos obligan a los docentes a repensar nuestras estrategias de enseñanza.

Este perfil descriptivo sobre las Estrategias de Adquisición de Información que emplean los estudiantes de estas instituciones y los resultados de investigaciones subsecuentes que contemplarán otro tipo de estrategias y el resto de las IFD del estado, representan insumos fundamentales para emprender un proyecto educativo orientado a la mejora de los procesos de formación docente que se ofrecen en Durango.

Referencias

- Correa, M., & Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13 (1), 103-110.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.
- García, F., Fonseca, G., & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-26.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: SEP.
- Ortega, F., Vázquez, D., & Rosales, R. (2017). Estrategias de Adquisición de Información empleadas por Estudiantes de Posgrado en Durango. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*.
- Parada, G., Rimoldi, M., & Medina, M. (2017). Dimensiones del aprendizaje y sus

estrategias acra (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) utilizadas por estudiantes de la licenciatura en biología de la Universidad de Guadalajara.

Revista de Pedagogía Crítica, 1(2), 1-8.

Pizano, G. (2012). Las estrategias de aprendizaje. Un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa*, 16(29), 57-68.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2012_n29/pdf/a05v16n29.pdf

Román, J., & Gallego, S. (2001). *ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje* (3 ed.). Madrid, España: Publicaciones de Psicología Aplicada.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.

Visbal, D., Mendoza, A., & Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13 (2), 70-81.

Wong, M. (2016). Plan de mejora: diagnóstico y aplicación de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de educación USAT: ingreso regular y beca vocación de maestro. *REVISTA Educare et comunicare*, 7, 6-15.

Capítulo II

Los ambientes de aprendizaje. Un discurso alternativo y de resistencia ante la escolarización en la educación.

Ilse Ekatherine Argüelles Nakase
Universidad Pedagógica Veracruzana
Ilse_nakase@hotmail.com

Resumen

Lo que aquí presento se deriva de los hallazgos de mis estudios de maestría en educación, particularmente de la tesis “Hegemonías y antagonismos en ambientes de aprendizaje y escolarización. Construcciones político-discursivas en la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen. Papantla de Olate, Veracruz” construida durante el periodo 2014-2016. Aquí sostengo que los ambientes de aprendizaje constituyen un discurso alternativo y de resistencia ante la escolarización de la educación primaria, entendiendo a la escolarización como un proceso que consiste en repetir acciones preestablecidas por el profesor quien -mediante mecanismos de control-, representa la figura principal del proceso educativo demeritando así al caos y al componente emocional dentro del proceso natural que ocurre en el cerebro durante el aprendizaje. Durante la construcción del corpú de análisis, logré identificar discursos de distinta naturaleza contruidos por profesores, directores, funcionarios públicos, alumnos y padres de familia que me permitieron conocer cómo significaban a los ambientes de aprendizaje y a la educación. Con la aproximación a teorías pedagógicas y educativas logré dar cuenta de los paradigmas educativos reproducidos en las escuelas, de la vigencia de un sistema de premios y castigos que funcionan dentro de las prácticas escolares, de la normalización de la violencia institucional dentro de los centros educativos y de paradigmas emergentes como la neuroeducación, las modalidades educativas también emergentes como el *unschooling*, el *homeschool* y el aprendizaje ubicuo. Los referentes de carácter testimonial y documental fueron sometidos a análisis empleando el paradigma interpretativo-cualitativo y mediante el Análisis Político de Discurso (APD) como horizonte analítico.

Palabras clave: Aprendizaje, ambiente educacional y conservadurismo.

Introducción

El objetivo principal de cada investigación es la constante puesta en tensión del estatus quo de las cosas; el cuestionamiento y la problematización son puntos nodales para el

desarrollo de conocimiento científico en el campo educativo. Las razones que orientaron mi interés investigativo fueron, en términos generales, la reflexión crítica de mi práctica docente en una escuela primaria, la indiferencia e incompetencia con respecto al trabajo colegiado en mi campo laboral, la insatisfacción de mi formación profesional en una universidad pedagógica, la *naturalización* de una educación fincada en la verticalización y jerarquización de las relaciones interpersonales en los espacios escolares, la *institucionalización* de un sistema de recompensas y castigos en el proceso de aprender y, por tanto, la *normalización* de la violencia institucional en la escuela.

Derivado de ello, en una lógica inductiva, ahora puedo afirmar que los *ambientes de aprendizaje constituyen un discurso alternativo y de resistencia ante la escolarización en la educación primaria*. Para argumentar esta idea, el objetivo de la investigación consistió *en conocer los discursos que se producen con respecto a los ambientes de aprendizaje y analizar la forma en que estos contribuyen a la desescolarización de la educación*. La pregunta general que orientó la indagación fue *¿cuáles son los discursos que se producen respecto a los ambientes de aprendizaje y cómo contribuyen a la desescolarización de la educación?* El objeto de estudio, dado el carácter cualitativo de la investigación, se fue configurando durante el desarrollo de la misma, quedando del siguiente modo: *el discurso de los ambientes de aprendizaje producido y re-significado por la comunidad educativa de la Escuela Primaria “Enrique C. Rébsamen, de Papantla de Olarte, Veracruz, durante el período comprendido 2014 – 2016*.

El horizonte de intelección, los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recolección, sistematización, análisis e interpretación de la información testimonial y

documental se articularon en torno al *Análisis Político de Discurso* (Laclau y Mouffe, 1987; 1993; Buenfil, 1992) como plataforma de intelección. Los procesos de análisis e interpretación los realicé en tres dimensiones: *educativa, pedagógica y biología del conocimiento*, en las cuales: *discurso, hegemonía, antagonismo y proceso identificador*, forman parte de la caja de herramientas que utilicé para inteligir el objeto de estudio a partir de las unidades analíticas creadas exprofeso.

Método

Para desarrollar esta investigación, fue necesario un diseño metodológico en el cual propuse tres fases.

Fases guiadas por el paradigma interpretativo (cualitativo). En una primera fase, realicé una extensa revisión de material bibliográfico disponible con respecto a *los ambientes de aprendizaje y la escolarización*; dicha búsqueda la llevé a cabo en bibliotecas públicas convencionales y bibliotecas virtuales.

Asimismo, recurrí a los Estados del Conocimiento del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y a motores de búsqueda en línea, como *Google Academics*. Estas consultas me permitieron elaborar el estado de conocimiento de la investigación e identificar conceptos clave.

A continuación, presento una tabla de concentración de dicho estado del conocimiento, particularmente para dar características más específicas de la indagación documental:

Tabla 1. Fuentes del estado del conocimiento

Año	Título	Autor (es)	Tipo	País de Origen	Entidad Auspiciante
1994	“La educación encierra un tesoro”	Jaques Delors	Libro	París, Francia	UNESCO
1995	“Inteligencia emocional”	Daniel Goleman	Libro	EUA	KAIRÓS
2002	“Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente”	Hugo Assman	Libro	Madrid	Voces Ltda., Petrópolis
2002	“Los usos de la teoría”	Rosa Nidia Buenfil Burgos	Artículo	México	Educación y ciencia
2002	“Complejidad, caos y educación”	Carlos Calvo Muñoz	Artículo	Santiago de Chile	Revista de Ciencias de la Educación
2004	“El ambiente en un aula del ciclo de transición”	Ana Polanco Hernández	Artículo	Costa Rica	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación vol. 4. Universidad de Costa Rica
2005	“Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada”	Carlos Calvo Muñoz	Artículo	Santiago de Chile	Revista Iberoamericana de Educación No. 39
2006	“Comunidades de aprendizaje: identidad y participación”	Lourdes Bueno	Artículo	Bilbao, España	Euskalduna, Bilbao, Virtual Educa
2007	“Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende”	Fabio Fuentes Navarro	Artículo	México	SEV
2007	El nicho vital de aprendizaje. Una posibilidad auténtica de la educación en el siglo XXI	Fabio Fuentes Navarro	Artículo en libro	México	Secretaría de Educación de Veracruz
2007	“Impacto de estrategias	Graciela de los Ángeles	Artículo de	Toluca, México.	X Congreso Nacional de

Año	Título	Autor (es)	Tipo	País de Origen	Entidad Auspiciante
	didácticas multisensoriales para estimular el desarrollo de habilidades intelectuales de alumnos preescolares con discapacidad intelectual del centro de atención múltiple”	García Alarcón	revista en libro		Investigación Educativa área 1: aprendizaje y desarrollo humano
2007	“La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela”	John D. Bransford, Ann L. Brown y Rodney R. Cocking	Libro	México	Secretaría de Educación Pública
2007	“Descentralizar el aprendizaje: nuevos retos para la educación”	Eleonora Badilla Saxe	Artículo	España	Actualidades Investigativas en la Educación
2008	“Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación”	Carlos Calvo Muñoz	Libro	Santiago de Chile	Chile: Nueva Mirada
2009	“Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje”	María Laura De la Barrera & Danilo Donolo	Artículo	México	UNAM
2009	“Aulas multisensoriales en educación especial. Estimulación e integración social en los espacios Snoezelen”	María del Carmen Gómez Gómez	Libro	España	Libro Editorial Ideas Propias
2009	<i>“An education program in a</i>	Isabel Wood, Bed Post	Artículo	Vancouver, Canada.	American Journal of Hospice &

Año	Título	Autor (es)	Tipo	País de Origen	Entidad Auspiciante
	<i>pediatric hospice Setting</i>	Bac y Dip Spec Ed			Palliative Medicine
2010	“La integración sensorial en el aula multisensorial y de relajación: estudio de dos casos”	Alfonso Lázaro, Silvia Blasco y Ana Lagranja	Artículo	España	Colegio Público de Educación Especial “Gloria Fuentes” España
2012	“Las ciencias cognitivas: una constelación en expansión”	Jonatan García Campos, Juan C. González González & Paola Hernández Chávez	Libro	México	Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales: Lombardo Toledano
2013	“Luz y sonido mágicos, ambientando las salas <i>Snoezelen</i> por medio del software <i>ShowMagic</i> ”	Juan Gabriel Castillo Reyes	Artículo	México	Asociación Internacional de Snoezelen y Ambientes Multisensoriales (International Snoezelen Association – ISNA)
2013	“Neuroeducación: solo se puede aprender lo que se ama”	Francisco Mora	Libro	Madrid	Editorial: Alianza
2014	<i>“How does multisensory implicit learning enhance creativity?”</i>	Dr. Slim Masmoudi	Artículo	<i>Qatar</i>	<i>WISE (World Innovation Summit for Education)</i>
2014	“Ambientando la sala <i>Snoezelen</i> por medio del <i>ShowMagic</i> ”	Juan Gabriel Castillo Reyes	Artículo	México	Red Snoezelen
2016	“Horizonte educativo: hacia una pedagogía de la auto organización”	José Manuel Velasco Toro, Piedad Beatriz	Libro	México	Universidad Pedagógica Veracruzana

Año	Título	Autor (es)	Tipo	País de Origen	Entidad Auspiciante
		Peredo Carmona, Fabio Fuentes Navarro & otros			
2017	“Mediación Pedagógica: del impartir al compartir”	Fabio Fuentes Navarro	Revista	México	TÁNDEM, SEV

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase logré conformar el referente empírico, en donde estuvo incluida la elaboración de instrumentos de recolección de datos correspondientes a la investigación cualitativa. Para la información testimonial utilicé distintos instrumentos, como los siguientes: a) cuestionario a alumnos, b) entrevista a profesores en vertiente presencial, c) entrevista a profesores en vertiente en línea y d) encuesta en vertiente presencial a padres y madres de familia. La selección de los sujetos de estudio que proporcionaron información testimonial útil a la investigación (significativa y representativa) estuvo orientada básicamente por dos criterios: que formaran parte de la zona escolar y que el establecimiento del contacto con ellos fuese de manera directa. En función de ello, la selección de la muestra fue intencional, y se conformó por 84 sujetos entre alumnos, profesores (dentro de ellos dos directores) y padres y madres de familia pertenecientes a la Zona Escolar 267 de la ciudad de Papantla de Olarte, Veracruz, quienes proporcionaron información relevante recuperada a través de las técnicas e instrumentos que se aplicaron para tal fin. A continuación, presento dos tablas de caracterización de la muestra:

Tabla 2. Muestra seleccionada

Sujetos de investigación	Cantidades			Instrumento aplicado
	Hombres	Mujeres	Subtotal	
Profesor(a)	5	2	7	Entrevista vertiente presencial
	10	10	20	Entrevista vertiente en línea
Alumno(a)	18	20	38	Cuestionario (presencial)
Padres y Madres de familia	8	11	19	Encuesta (presencial)
Totales	41	43	84	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En primer lugar, respecto a la pregunta de investigación acerca de cómo emerge el discurso de los ambientes de aprendizaje en el campo de la educación, confirmo el supuesto que alude a los ambientes de aprendizaje como constitutivos de un discurso que emerge como parte de una serie de discursos que cuestionan y ponen en tensión la efectividad de la escuela moderna y sus prácticas asociadas. Dado el carácter hegemónico de la escolarización de la escuela moderna, el discurso de los ambientes de aprendizaje constituye un discurso de resistencia toda vez que emerge como una fuerza que contradice los sentidos sedimentados de la educación escolarizada — magistrocentrismo, relaciones interpersonales binarias y opuestas (maestro/alumno, director/maestro, por ejemplo), rituales pedagógicos—, como un discurso que reactiva el carácter político de la educación al destacar contenidos emancipatorios: a) contra una docencia jerárquica, verticalista, prescriptiva y punitiva; b) frente el aprendizaje repetitivo,

bancario y pasivo; y c) ante procesos educativos que privilegian procesos cognitivos básicamente memorísticos.

El discurso de los ambientes de aprendizaje, por tanto, emerge también como un discurso educativo y pedagógico no solo de resistencia sino alternativo en el que es posible la configuración discursiva de alteridades educativas, docentes y escolares como elementos contingentes y disruptivos de la formación hegemónica de la escolarización. La posibilidad de generar estados emocionales, afectivos y cognitivos propicios para aprender, y de potenciar relaciones interpersonales no binarias ni dicotómicas en la escuela, representa una alternativa de resistencia ante el orden simbólico de la escolarización; alternativa de resistencia que colisiona y pone en tensión modelos pedagógicos que se han traducido en programas institucionales educativos, como el de las competencias, los aprendizajes esperados y los aprendizajes clave, por ejemplo; también cuestiona la eficacia del sistema escolar y de la labor docente, primordialmente de aquellas prácticas escolarizantes producidas y reproducidas por profesores que asumen como natural y normal el discurso educativo expuesto en los Planes y Programas de estudio de la SEP. La investigación realizada me permite asumir, por tanto, que el carácter político-discursivo de la emergencia del discurso de los ambientes de aprendizaje, efectivamente, procede del cuestionamiento y puesta en tensión de la efectividad del sistema educativo en las condiciones espacio-temporales en las que este estudio se realizó.

Respecto a la pregunta de investigación que buscó las significaciones que los sujetos entrevistados discursaron con respecto a los ambientes de aprendizaje dentro de su

comunidad educativa, pude confirmar el segundo supuesto que orientó este trabajo, el cual refiere a que los significados atribuidos a los ambientes de aprendizaje en la Escuela Primaria “Enrique C. Rébsamen” de Papantla de Olarte, Veracruz, aluden más bien a espacios físicos y técnicas adicionales para propiciar estados emocionales óptimos en el niño para el aprendizaje -sin que ello implique la erosión de la violencia institucional (normalizada) ni la desescolarización de la educación-, que a modalidades alternativas que antagonicen con el discurso de la escolarización.

En el trayecto de la investigación encontré que los ambientes de aprendizaje se significan como espacios, lugares y momentos; como aspectos inherentes al edificio escolar o al salón de clases donde se privilegia la disposición de contenidos, aprendizajes clave, objetivos y una serie de pasos que, a pesar de que se presentan como “flexibles”, jerarquizan, ordenan y regulan las interacciones sociales, horarios y demás prácticas mediante la distribución o enseñanza de los contenidos. Para los sujetos de investigación es común que los ambientes de aprendizaje se conciben como un espacio físico: se ha sedimentado en ellos la idea de que éstos son lugares específicos prediseñados para que ocurra el aprendizaje de mejor manera en un tiempo determinado.

La concepción anterior, en términos generales, no solo es diferente de aquellas que conciben a los ambientes de aprendizaje como alternativas de resistencia al proceso de escolarización, sino también de aquellas que intentan reactivar políticamente la dimensión emancipadora de la educación, de una educación política para la libertad y la creatividad desde la propia educación y escuela.

Por otra parte, la idea sedimentada en los sujetos de investigación que refiere a los ambientes de aprendizaje como espacio físico, también soslaya las aportaciones teóricas de las neurociencias, en el sentido de que la generación de ambientes de aprendizaje es necesaria para provocar en los niños y niñas estados emocionales que les permitan el disfrute y lo placentero del proceso de aprender.

En cuanto a la pregunta acerca de cuáles son los procesos identificatorios que constituyen al discurso de los ambientes de aprendizaje, lo hallado y construido en el trayecto de este estudio me permitió confirmar el tercer supuesto de la investigación, mismo que refiere a que el discurso de los ambientes de aprendizaje se produce en un proceso identificatorio en el que intervienen imaginarios de plenitud y un conjunto de prácticas escolarizantes.

Conclusiones

Con mayor precisión: el discurso de los ambientes de aprendizaje se constituye como tal a partir de un proceso identificatorio entre los imaginarios de plenitud establecidos de manera explícita por la SEP y los implícitos sobre el mismo. Por un lado, el orden establecido por la SEP, publica perfiles específicos que el profesor debe cumplir normativamente, los cuales lo sujetan a formatos, horarios, estructuras y reglas que provocan -en algunos casos- estrés laboral (carga administrativa), perdiendo la atención en lo pedagógico para priorizar lo administrativo. Emerge en un proceso identificatorio que se deriva de la interpelación del discurso de los ambientes de aprendizaje y de las neurociencias en los profesores, sujetos de esta investigación. Este proceso identificatorio opera mediante la resignificación del discurso que emite una entidad hacia

otra, la cual encuentra componentes identificatorios que no le es posible encontrar en su mismo discurso. Es decir, desde la emisión del discurso de la Reforma Educativa 2013, los profesores encontraron especial énfasis en los ambientes de aprendizaje y en el componente emocional debido a que, -de manera inconsciente- asumen que su práctica educativa adolece de estos componentes.

En el caso de la emoción, la proliferación de los significados de los profesores al respecto me permite sostener que el proceso identificatorio resultó de la interpelación que el discurso de la educación emocional ha tenido en el contexto educativo, específicamente en el componente emocional en la personalidad del sujeto. Desde esta lógica identificatoria la interpelación del discurso de la educación emocional hubiese resultado imposible ante una identidad plena, completa y saturada; precisamente por la incompletud de la identidad de los profesores reconocieron como necesario este discurso, no específicamente en el campo educativo, sino en sus propias personalidades. Finalmente, respecto a la pregunta acerca de cuáles son las implicaciones que tiene el discurso de los ambientes de aprendizaje en el proceso de desescolarización de la educación, con lo realizado confirmé mi último supuesto de investigación, el cual alude a que los ambientes de aprendizaje resultan una alternativa de resistencia al discurso de la escolarización en tanto que aportan elementos que favorecen la creación de relaciones posibles y no la repetición de ideas preestablecidas.

El discurso de los ambientes de aprendizaje denota ciertas tensiones constitutivas emergentes en el proceso entre las nociones de educación y escolarización (como es maestro, alumno, escuela en cada paradigma); esto se denota en los paradigmas teóricos

sobre educación que los profesores utilizan cotidianamente. Entendiendo a las tensiones constitutivas como elementos que permiten establecer vínculos especulativos entre dos términos, permitiendo así que coexistan en dependencia uno del otro y en mutua relación sin poder existir en individual, provocando así ciertas limitaciones cuando son interpretados. Las tensiones constitutivas emergentes se ven discursadas dentro de las significaciones que hacen los distintos paradigmas educativos con respecto a significantes en común como el alumno, el profesor y la escuela. Estas tensiones constitutivas fueron encontradas al responder la pregunta sobre las implicaciones que del discurso de los ambientes de aprendizaje en el proceso de desescolarización de la educación; del mismo modo, se confirma la tesis planteada en la presente investigación con respecto a que los ambientes de aprendizaje resultan una alternativa de resistencia ante la escolarización que aportan elementos que favorecen la creación de relaciones posibles en la educación y no la repetición de ideas preestablecidas.

Para finalizar, es importante reconocer que los ambientes de aprendizaje pueden lograr desplazar la lógica hegemónica del magistrocentrismo e incrustar la posibilidad de que todo espacio público sea de aprendizaje, desplazando también la relevancia que se le da a la educación formal (escolarizada), reconociendo la ubicuidad del mismo aprendizaje. Es así como infiero que el discurso de los ambientes de aprendizaje contiene implicaciones de distinto tipo: disruptivas, contrahegemónicas, antagónicas, de resistencia y que implican procesos identificatorios entre sujetos. Estas implicaciones demandan que el aparato escolar reconozca e identifique la validez real de lo que se intenta que el niño aprenda, el cómo, dónde y para qué de cada acción que se está

realizando y sobre todo, el reconocimiento de la educación informal está propiciando más aprendizajes válidos para los sujetos que la educación formal (la escuela-escolarizada).

Referencias

Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*.

Alemania: Académica Española .

Buenfil, R. (2004). Imágenes de una trayectoria. En Rosa N. Buenfil (coord.) *Debates*

Políticos Contemporáneos. México. Plaza y Valdés Editores.

Buenfil, R. (2017). Huellas teóricas y horizonte de intelección. En M. P. Padierna Jiménez

y M. García Contreras (coords.) *Lo político en las subjetivaciones*. México. Plaza y Valdés Editores.

De la Paz, M. (12 de septiembre de 2016). *Perio*. www.perio.unlp.edu.ar

Fuentes, F. (2018). Lo político y lo público en las políticas públicas. Una perspectiva

político-discursiva. En Fabio Fuentes Navarro (coord.) *Políticas públicas y politicidad en educación*. México. Universidad Pedagógica Veracruzana. Secretaría de Educación de Veracruz.

Laclau E. y Mouffe Ch., (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista.*, Siglo XXI. Buenos Aires.

Capítulo III

Esquemas gráficos en el desarrollo de competencias

Víctor Hugo Estrada Gómez

Miguel Ángel Estrada Gómez

Vianey Sariñana Roacho

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera

Resumen

Una de las problemáticas a las que se enfrentan la mayoría de los estudiantes que cursan su preparación profesional, estriba en la necesidad del logro de las competencias genéricas y profesionales que exige el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP); para lo cual se desarrolló una propuesta con base al uso de los esquemas gráficos, misma que tiene dos objetivos: el primero de ellos gira en torno a Desarrollar las competencias genéricas y profesionales de los alumnos que cursan la asignatura optativa cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable en la licenciatura de educación primaria en la Escuela J. Guadalupe Aguilera (ENRJGA) a través de esquemas gráficos. El segundo de ellos consiste en Valorar la adquisición de competencias a través del desarrollo de un curso optativo que integra la malla curricular de la LEP. Se utilizó la metodología de investigación-acción desde la propuesta de Eliott (2000). La valoración de la investigación se realizó a través de la sistematización de experiencias de Oscar Jara. La presente investigación se llevó a cabo en el grupo de cuarto semestre sección A de la LEP, de la ENRJGA. De manera específica con la asignatura optativa la cual lleva por nombre Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAPS) DEGESPE (2012).

Palabras clave: Competencias, Esquemas gráficos, nivel superior.

Introducción

Perrenoud (1999, como se citó en Barriga 2005), enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje

basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

Siguiendo la metodología de la investigación-acción se realizó en primer término la contextualización, la cual permitió el diseño del plan de acción, así como la implementación de estrategias, su análisis y evaluación del mismo, y terminar con las conclusiones y recomendaciones acerca de esta intervención, para este último apartado se hizo una sistematización de la experiencia de acuerdo a la propuesta de Oscar Jara.

Desarrollo

La presente investigación se llevó a cabo en el grupo de cuarto semestre sección A de la LEP, de la ENRJGA. De manera específica con la asignatura optativa la cual lleva por nombre Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAPS) DEGESPE (2012).

Planteamiento del problema

Empíricamente se identifica que los alumnos de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” (ENRJGA) muestran dificultades para el desarrollo de las competencias de las diferentes asignaturas, así como de las competencias genéricas y profesionales que marca el Plan de Estudios vigente. Se ha detectado que las inasistencias frecuentes por parte de la totalidad del grupo es un factor determinante en el desarrollo de dichas competencias desde la teoría y la práctica, así como la falta de interés por adquirir conocimientos que fortalezcan su perfil de egreso.

En la mayoría de los estudios sobre competencia profesionales se cita a McClelland (1973), como responsable del origen del concepto. Su definición se centra claramente en la función de la competencia y, de forma indefinida, lo relaciona con la calidad de los

resultados del trabajo, la cual enuncia el término competencia como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.

Justificación

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales Zabala (2008).

Dentro del ámbito educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1999, como se citó en Argudín, 2005), define competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades congoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Reconociendo el desarrollo de competencias y haciendo una concientización en los alumnos acerca de la importancia que tiene su profesión, así como la ética profesional que los debe caracterizar, la validez de esta investigación radica en desarrollar competencias en los estudiantes de la ENRJGA a través de esquemas gráficos, para contar con información que permita en otro momento mejorar las estrategias para su desarrollo y/o fortalecimiento, logrando construir un compromiso e identificación de los estudiantes normalistas con su profesión y con su Institución.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el concepto de competencias? ¿Qué son los esquemas gráficos? ¿Cómo utilizar los esquemas gráficos en el desarrollo de competencias? Y ¿Cómo valorar el logro de competencias genéricas y profesionales en la ENRJGA?

Objetivos

1. Desarrollar las competencias genéricas y profesionales de los alumnos que cursan la asignatura optativa cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable en la licenciatura de educación primaria en la ENRJGA a través de esquemas gráficos.
2. Valorar la adquisición de competencias a través del desarrollo de un curso optativo que integra la malla curricular de la LEP.

Metodología

La presente investigación se va a llevar a cabo a través de la investigación-acción, desde a postura de Elliott (2000), quien la define de la siguiente manera. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes) y (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

Perrenoud (2009), enmarca que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. 2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. 3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción, relativamente adaptada a la situación. 4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Para la implementación de la propuesta de intervención se aplicaron diez esquemas gráficos, los cuales estaban encaminados al logro de aprendizajes significativos en los alumnos. A su vez, estarán relacionados con las lecciones a tratar.

Recuperación del proceso vivido

Para Jara (1994), la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

En La **primera actividad** se dieron a conocer las características generales del curso, donde destaca el nombre de la asignatura, Educación ambiental para la sustentabilidad, para lo cual se les solicito a los estudiantes que identificaran las palabras clave, y a la vez fueran haciendo una definición de las mismas de acuerdo a sus conocimientos

previos; las respuestas que dieron de educación ambiental se acercaba a las definiciones de diferentes autores, siendo todo lo contrario en el término sustentabilidad, donde la mayoría titubeó en dar una respuesta, otros estudiantes, reconocieron no tener idea acerca del término.

Al terminar de hacer el encuadre, se dividió al grupo en equipo, para lo cual se enumeraron del uno al seis y de esta manera se conformaron los mismos. Se les dio a conocer la lectura a trabajar, para lo cual se les presento el libro de Campos Arenas, y se les dio la indicación de que en primer momento analizarían el esquema a utilizar, el cual a través de diapositivas tendrían que explicar.

Una vez comprendida la técnica, elaboraron un esquema idóneo al subtítulo que les toco de la lectura “Educación ambiental y desarrollo sostenible”. Los equipos quedaron divididos de la siguiente manera: El equipo 1 Educación ambiental (mapa conceptual). El equipo 2 Principales organismos y convenciones (la línea del tiempo). En el equipo 3 El desarrollo sostenible (diagrama de conceptos). El equipo 4 Educación ambiental en el mundo (diagrama UVE). En el equipo 5 La educación ambiental y el desarrollo sostenible (definición de conceptos). El sexto y último equipo se encargará de las conclusiones (mapa semántico).

En la **sesión 2** se hicieron las exposiciones por parte de los equipos 1, 2 y 3, aunque el equipo 3 no iba preparado, razón por la cual se optó por darles 15 minutos. Inició el equipo 1 con la exposición del mapa conceptual mientras el equipo estuviera exponiendo, el resto del grupo deberá estar tomando nota en su cuaderno, ya que sería uno de los criterios a evaluar su libreta de clase.

Al equipo numero dos quien presentó una línea del tiempo, se le hizo la observación de que no cumplía con los elementos mínimos que ellos habían señalado en su exposición, la línea del tiempo estaba sobre una cartulina, con tinta a un solo color, sin imágenes, el trazo de las líneas no era uniforme.

Los integrantes del equipo 3 explicaron el diagrama de conceptos, en su presentación, pero al momento de exponer el desarrollo sostenible solo utilizaron un diagrama y no varios, como se les había indicado, con la intención de que abordaran la lectura de manera completa e hicieran la reflexión necesaria para una mayor comprensión.

En la **sesión 3** se llevaron a cabo las exposiciones de los tres equipos restantes, comenzando con el equipo 4 quien presentó el diagrama UVE, sus características, así como los principales elementos que lo conforman. Al igual que los equipos que les antecedieron no fue completa su exposición, ya que solo utilizaron un diagrama y este no fue suficiente para dar a conocer la información relevante de la lectura.

Se realizó la exposición del equipo 5 con el mapa de definición de conceptos, así como la presentación de las conclusiones a través del mapa semántico. Para finalizar se hizo una retroalimentación de cada una de las exposiciones y se valoró la importancia del uso de esquema gráficos, a lo que algunos alumnos comentaron que son muy funcionales y que pueden comprender una lectura utilizando este tipo de esquemas sin la necesidad de escribir mucho.

En la **sesión 4** se les solicitó que rasgaran una hoja de máquina siguiendo las instrucciones dadas por el maestro, en las cuales tendrían como producto una camiseta; como el trabajo realizado en las sesiones pasadas, se pudo observar que existe apatía

hacia al trabajo se empleó la técnica de la camiseta con la intención de crear conciencia en su estancia en la escuela. En una de las partes de la camiseta se establecieron los compromisos y las obligaciones para lograr los aprendizajes del curso.

Como acto seguido se les proyectó una serie de diapositivas donde se explicaba el esquema de un organizador gráfico, para esto se les hizo la observación que era necesaria su atención y tomar notas del mismo, ya que a través de este esquema representaron la información de la reflexión de Rubén Álves titulada “Mirar con ojos de niño”. La presentación iba corriendo conforme a su programación a lo que algunos alumnos hicieron comentarios como: “va muy rápido”, “regrésela”, etc. Para esto se les dio la indicación de que tomaran conceptos relevantes, los cuales plasmarían en un dibujo. Los resultados fueron buenos, aunque algunos de los muchachos no lograron concretar las ideas. Por tanto, se hicieron comentarios acerca de la reflexión y se les solicitó concluyeran su organizador gráfico.

En la **sesión 5** se les dio a conocer a través de diapositivas la historia y las características de un mapa semántico, con la intención de que rescataran la información de un video de YouTube titulado del deterioro ambiental y la sustentabilidad. Además se les hizo la observación que fueran anotando palabras clave en su cuaderno, para que al final las organizaran de acuerdo al esquema solicitado. Los alumnos estaban muy concentrados en esta actividad, se notaba que estaban adentrándose a la información presentada, los mapas semánticos que produjeron estaban muy completos y se ajustaban a las características dadas.

En esta sesión se les encargó a los alumnos que elaboraran de tarea una serie de diez preguntas de opción múltiple de los temas que se abordaron, cada una de ellas con cuatro posibles respuestas y que marcaran la respuesta correcta, que tenían que estar escritas en Word, que la próxima sesión no sería en el aula, que los vería en el centro de cómputo.

En la **sesión 6** la clase se desarrolló en el centro de cómputo, en ella se le asignó una computadora a cada alumno, se les solicitó que abrieran su archivo de Word, que ingresaran al buscador de google y que escribieran la palabra kahood. Cuando ya todos estaban listos a seguir las indicaciones, se les dijo que ingresaran a la primera página, en ella iban a llenar los datos que se les solicitaron, partiendo de una cuenta de correo, y eligieron la opción de maestro, cada una de las indicaciones se les fue dando de manera secuenciada y se les prestaba atención individualizada a quienes lo solicitaban.

Cuando ya la mayoría de los alumnos terminaron su Kahood, se tomó como modelo el Kahood diseñado por el alumno que terminó primero, para esto se les solicitó que se conectaran a través de sus celulares o de la computadora e iniciaran el ejercicio, los alumnos mostraban el agrado de esta actividad a través de sus gesticulaciones, de sus comentarios y de sus expresiones al verse en pantalla.

La reflexión de fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?

En cuanto al trabajo realizado en esta sistematización de experiencias se puede decir que dos años atrás, existió la preocupación por aprovechar las horas reales en el salón de clases, en las cuales se tomaron en cuenta como producto, los sugeridos en el la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), donde se proponían algunos

productos sencillos que se podían elaborar en clase. Tal como el mapa semántico, mapa conceptual, araña conceptual, periódicos murales, entre otros.

Estos primeros acercamientos despertaron la curiosidad por seguir investigando y buscando la manera de alcanzar a desarrollar las competencias básicas de los alumnos que cursan la LEP en la ENRJGA. Estos productos tan sencillos facilitaron el proceso de evaluación de los alumnos, tanto en la permanencia, asistencia y su libreta como un insumo para este proceso.

Conclusiones

Los puntos de llegada

Dentro de las conclusiones puedo mencionar que al conocer el programa a desarrollar permite al docente planificar de manera acertada sus prácticas educativas dentro del aula.

Las actividades desarrolladas en este curso optativo abonaron de manera directa al logro de las competencias del perfil de egreso.

Aunque no se abordaron todas las temáticas planificadas en el semestre, las actividades que se trabajaron cumplieron con las expectativas que se tenían.

Se cumplió con el objetivo principal “Desarrollar las competencias genéricas y profesionales de los alumnos que cursan la asignatura optativa cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable en la licenciatura de educación primaria en la ENRJGA a través de esquemas gráficos”.

Los diferentes esquemas gráficos, así como su utilización correcta efficientan el proceso enseñanza aprendizaje y se adquieren las competencias de los diferentes cursos.

Al utilizar las TICs en la educación y partir de los intereses de los alumnos, los conocimientos adquiridos son significativos. Y a la vez mantienen a los docentes preparados en un mundo cambiante y una transformación acelerada a través de dispositivos móviles.

Se recomienda a los docentes de cualquier nivel educativo trabajar con esquemas gráficos acorde a las características de sus alumnos y al nivel educativo en el que se encuentran, estas prácticas facilitarán su tarea docente.

Referencias

Antoni Zabala, L. A. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*.
Barcelona: Graó.

Argëlles, A. (2013). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*.
México: Limusa.

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias, Nociones y antecedentes*.
México: Trillas.

Barriga, A. D. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Claves*, 7-36.

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*.
España: Siglo XXI.

Campos Arenas, A. (2005). *Mapas Conceptuales, Mapas Mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Colección aula abierta.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Luis Vives.

Cepeda, J. (2005). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Iberoamericana de educación* 4, 34.

DEGESPE. (2012). *Educación ambiental para la sustentabilidad*. México: SEP.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias: una propuesta teórica y práctica*. . México: Alforja.

Kelly, J. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Desclée de Brouwer.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist* 28, 1-14.

Monereo, C. (2005). *Internet y competencia básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

OCDE. (2002). *Proyecto DeSeCo: Definiciones et selection des competences. Fondements Theoriques et conceptuels. Document de strategie*. Paris: Ceri.

Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencia para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Anexos

Nombre: Víctor Hugo Estrada Gómez

Fecha: 01 marzo de 2019 Sesión 1

Proyecto /área / programa / sección: Desarrollo de competencias a través de esquemas gráficos

Qué hice hoy	Tiempo utilizado	Para qué lo hice	Quienes participaron	Resultados	Observaciones o impresiones
Se presentó el encuadre del curso	100 minutos	Para que los alumnos conocieran la manera de abordar el	Los alumnos de cuarto semestre sección A	Los alumnos estuvieron de acuerdo en la manera de trabajar, así	No asistió la totalidad del grupo.

		curso, así como los pormenores de la organización del mismo.		como los criterios a tomar en cuenta para evaluar.	
--	--	--	--	--	--

Capítulo IV

Creencias Pedagógicas de Docentes en la Práctica de Intervención Educativa en UPNECH

Laura Beatriz Fernández Delgado
lfernandez@upnech.edu.mx

Carlos Alberto Armendáriz Valles
carmendariz@upnech.edu.mx

Gloria Romero González
gromero@upnech.edu.mx

Jackeline Meza Granados
Mezajackeline034@gmail.com

Resumen

Ante la demanda de nuevos profesionistas cada vez más comprometidos en atender una gran diversidad de problemáticas en múltiples contextos, la Universidad Pedagógica Nacional a través de la Licenciatura en Intervención Educativa propone un cambio social acorde a las necesidades del país. Sin embargo, existe ambigüedad en los estudiantes respecto a la forma de conceptualizar y desarrollar la intervención educativa para este fin, en virtud de que carecen de referentes metodológicos sólidos. Considerando al docente como principal agente de transformación, el objeto de estudio son las creencias pedagógicas de docentes en cuanto a la enseñanza de las mencionadas intervenciones educativas. Las preguntas guía son: ¿Cuáles creencias pedagógicas de docentes tienen más influencia en la formación de interventores educativos en formación? ¿Cómo perciben la enseñanza de la intervención educativa en la LIE los participantes en cuanto a fortalezas y debilidades? Se aplica un método mixto de estrategia concurrente anidada de una sola fase, se obtienen datos cualitativos de puntos de vista e interpretación de los participantes y también datos cuantitativos de tendencia numérica. Se analizan los resultados con ambos métodos. Se concluye parcialmente que el efecto del taller realizado como tratamiento en el presente estudio contesta las preguntas de investigación, se identifican creencias pedagógicas que se manifiestan en la práctica docente y que se reproducen por parte de los estudiantes. La intervención educativa es vista como una gran herramienta para la transformación social, sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer.

Palabras clave: Licenciatura, intervención educativa, creencias pedagógicas.

Introducción

En la sociedad del conocimiento, el contexto globalizador cobra gran importancia en las Instituciones de Educación Superior (IES) y a su vez en todos los procesos de producción de bienes y servicios, sin embargo, instancias nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), establecen retos tales como el acceso, equidad, cobertura, calidad e integración entre otros. Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional propone la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) como una estrategia para atender a estas demandas sociales.

Ante la demanda de nuevos profesionistas cada vez más comprometidos en atender una gran diversidad de problemáticas en múltiples contextos, la LIE propone un cambio social, su objetivo es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos a través de competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención acorde a las necesidades del país (UPN, 2002).

En la formación de interventores educativos la sensibilidad hacia el entorno es de primordial importancia, la práctica no es el aula, sino que debe darse fuera, al respecto la UPN (2002) en su programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, refiere:

De lo anterior se desprende que los proyectos académicos y aportes de la UPN no solo deben estar orientados a la atención de las necesidades del mercado el empleo y los procesos productivos, sino prioritariamente al desarrollo de las potencialidades humanas

para el crecimiento personal y social a fin de ofrecer a sus educandos formación integral que les dé una visión compleja de la realidad (p.153).

Si bien es cierto que la intervención educativa se propone como una acción intencionada para abordar una problemática educativa susceptible de ser transformada socialmente, en el contexto de la LIE prevalecen ambigüedades en este proceso que producen tensión y confusión entre los mismos docentes y por consecuencia en los estudiantes debido a la diversidad de opiniones al respecto.

Es inevitable mencionar que la LIE, desde su diseño y puesta en marcha, se ha visto envuelta en diversas lagunas conceptuales y metodológicas en su malla, ya desde su epistemología se advierten confusiones respecto a la operatividad a la que su proceso hace referencia, “la noción de intervención educativa surge como emergente y nos lleva a reflexionar conceptual y metodológicamente las prácticas no atendidas en la lógica de las instituciones, donde hay aspectos psicosociales, culturales y educativos que no tratados” (Negrete, 2013, minuto 10:26).

Planteamiento del problema

La experiencia educativa de la LIE en la UPNECH desde su implementación es muy compleja, contribuyen en esto algunos factores determinantes tales como un diseño curricular inacabado, insuficiente conocimiento de los docentes respecto a la operatividad de la LIE, ausencia de cursos de inducción a estudiantes de nuevo ingreso y a los de sexto semestre al ingresar a prácticas profesionales. Estos aspectos generan ambigüedad en los estudiantes respecto a la forma de conceptualizar y desarrollar la intervención, en virtud de que carecen de referentes metodológicos sólidos.

En el mismo orden de ideas, los estudiantes necesitan identificar, conocer, comprender y reflexionar el carácter emergente de la LIE y sensibilizarse sobre su impacto social, al respecto, Negrete (2013) menciona:

El dispositivo de la intervención siempre es la mediación con otros actores, mediación entre lo científico y lo cotidiano, entre lo instituyente y lo instituido, hacer hablar al otro, vincular datos con lo que enuncia el sujeto, hablar de una sintomatología expresada en un diagnóstico, lo enunciado se convierte en necesidad educativa y se debe responder a esto. Vamos a explorar, no enseñar, en la intervención educar no es enseñar, implica que el otro sea el que hable, la intervención produce un acto educativo, no produce enseñanza porque esta toma un lugar de hegemonía, esto ha costado mucho romperlo y enseñarlo, a los alumnos no les queda claro que no van a ser maestros (Minuto 45:03).

En concordancia con la Dra. Negrete, la experiencia ha develado que existe confusión de roles entre el Interventor Educativo como profesional de la educación y el profesor de Educación Básica (EB), esto nos compromete a llevar a cabo acciones para fortalecer la identidad de egresado de la LIE.

Es de llamar la atención, que la mayoría de los docentes de la licenciatura no tienen una visión clara de los principios y fundamentos que le dan origen, parece no haber un consenso respecto a la pedagogía de la intervención educativa, además, las creencias pedagógicas de los docentes respecto a la LIE han dificultado la comprensión de la misma y desvirtuado sus intenciones académicas.

Considerando al docente como principal agente de transformación y sujeto de estudio, es importante estudiar sus esquemas o creencias pedagógicas respecto a las

intervenciones educativas, así como determinar fortalezas y debilidades en su proceso, por lo que el objeto de estudio del presente trabajo son las creencias pedagógicas de docentes de la UPNECH en cuanto a las mencionadas intervenciones educativas que realizan los estudiantes de la LIE en la comunidad universitaria.

Justificación

Respecto a la complejidad que envuelve a la intervención educativa, Negrete y Rangel (2013), refieren:

Lamentablemente algunos actores de la educación tienen un pensamiento lineal y también desconocen muchas cosas, los interventores les permiten observar elementos que están en juego, actualmente existe una gran cantidad de leyes que permiten que lo emergente se observe, pero no se ejecute, la intervención hace mediación para conectar lo instituido y lo instituyente y da pie a lo emergente (Minuto 1:00:17).

De esta manera, la intención es diseñar y realizar una intervención que consiste en un taller que aborde el proceso de la intervención educativa de inicio a fin, desde la base epistemológica hasta la práctica, al mismo tiempo que se analiza su carácter emergente en el contexto, así como reflexionar sobre el papel del interventor educativo en sus diversos ámbitos sociales. Se espera que este trabajo contribuya a la consolidación de una identidad profesional y contribuya a la difusión de los objetivos de la LIE dentro y fuera del aula. La importancia de este estudio radica en develar creencias pedagógicas que obstaculizan o impiden la eficacia de la intervención educativa y aportar información para diseñar programas de capacitación y actualización pertinente para docentes que fortalezca su práctica. Además, en este mismo sentido, se espera que los resultados

brinden evidencias que sirvan de base para cursos y talleres que enriquezcan las asignaturas de la malla curricular con el fin de atender las debilidades en la operatividad.

Propósito

La intención del estudio es explorar las creencias pedagógicas de los docentes en referencia a la conceptualización, metodología y objetivo de la intervención educativa en la LIE de la UPNECH, a través de un método mixto de estrategia concurrente anidada de una sola fase, se obtienen datos cualitativos de los puntos de vista e interpretación de los participantes, con entrevistas no estructuradas y un grupo focal, también se recolectan datos cuantitativos de tendencia numérica con un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, los datos de ambos métodos se mezclan durante la fase de análisis del proyecto.

Preguntas de investigación

¿Cuáles creencias pedagógicas de docentes tienen más influencia en la formación de interventores educativos en formación?

¿Cómo perciben la enseñanza de la intervención educativa en la LIE los participantes en cuanto a fortalezas y debilidades?

Marco teórico

El documento general de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002, documento rector de la misma, define como objetivo principal: “formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales del perfil de egreso, y específicas adquiridas a través de las líneas profesionalizantes, que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (UPN, 2012, p.29).

Una característica de la Licenciatura es la búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades UPN de los estados y los problemas documentados en los diagnósticos socioeducativos que le sirven de base (UPN, 2002, p. 20).

La denominación de la Licenciatura en “Intervención Educativa” responde a la intención de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos. La identificación de los elementos teóricos y metodológicos de la intervención educativa, en este sentido, permitirá proporcionar a los estudiantes los fundamentos para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación (UPN, 2002).

Desde la conceptualización la Doctora Teresa de Jesús Negrete (2017), la intervención educativa se entiende más allá de una metodología, de una técnica o de una teoría, sin embargo, se amplía a una perspectiva, una analítica, como una fuerza más que viene a develar y atender una emergencia.

Para la autora, el plano ontológico de la intervención es: “el foco fundamental, entender a la experiencia como acto educativo, permitiendo al interventor adentrarse en la realidad que lo rodea, convirtiéndose este en parte de, pasando de ser interventor a ser intervenido, para la finalidad de la intervención, si no hay cambio no hay intervención” (UPN, 2002).

La pedagogía social deja su fundamentación filosófica a favor de un renacer de normativo eficaz, propio de un saber praxiológico de lo contrario el practicismo de estas acciones hará inútil la inversión económica y además se perdería todo un campo de profesionalización. Esta relación de pedagogía social y educación social debe darse en la acción.

Si es cierto que no existe un método como una receta para seguir en el proceso de intervención, si se acatan principios y se trabaja bajo objetivos que en todo momento se buscan cumplir. La investigación y la práctica, que anteriormente se veía disociada, se encuentra en una 'mezcla' dentro de la intervención, donde el proceso es investigativo en todo momento y además, enfocando su práctica hacia la develación de un disenter de los individuos intervenidos.

En el mismo sentido, Rojas (2014), el paradigma de las creencias pedagógicas considera que existe un conocimiento propio de los docentes que se adquiere y se utiliza de forma activa en su práctica profesional, que incluye no solo a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras, y que tiene que ver con la manera de enseñar.

Método

Se realiza una investigación con diseño experimental del tipo prueba y post prueba, con grupo control por asignación al azar, con un método mixto de estrategia concurrente anidada con predominancia cualitativa, se realiza en un campus de la UPNECH, la muestra es no probabilística por conveniencia y por sujetos tipo. Los instrumentos de recolección de datos consisten en una guía de grupo focal, notas de diario de campo y

video grabaciones. El estudio se ubica en un paradigma interpretativo ya que en el objeto de estudio se presenta una realidad construida con marcos de referencia de los actores dentro de situaciones que constantemente se redefinen.

El procedimiento inicia con una inmersión en el campo mediante una breve entrevista no estructurada a los participantes que contiene las siguientes preguntas: ¿Qué metodología aplica en la intervención educativa? ¿Qué fundamentación teórica tiene la intervención educativa? ¿Cuál es la pedagogía en la enseñanza de la intervención educativa en la LIE?

Se diseña un taller con el grupo experimental de docentes y alumnos de séptimo semestre de la LIE (Véase planeación en figura 1), cabe mencionar que los alumnos se incluyen en la muestra por ser los sujetos que aprenden las creencias pedagógicas de los docentes y las reproducen. Por otra parte, los integrantes del grupo control no participan en el taller.

Finalmente, los participantes del grupo control y del grupo experimental son evaluados por separado mediante una breve encuesta elaborada con base en la guía del grupo focal. Se analizan los resultados por medio de estadística descriptiva, se capturan los datos y se elaboran distribuciones de frecuencias para finalmente realizar los comparativos correspondientes entre el grupo experimental y el de control. A continuación, se muestra la planeación del taller diseñado para el grupo experimental:

INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>1. Se inicia con un encuadre del taller, así como una presentación de las personas que participan en él.</p> <p>2. mencionar el objetivo del taller. Breve panorama del contenido del taller.</p> <p>3.- Se plantean preguntas de apertura: ¿Qué idea tienen de la intervención? ¿Para qué se hace Intervención Educativa?</p>	<p>1. La experiencia como estudiante se desarrolla desde las prácticas profesionales, contextualizando el espacio, así como las predicciones y creencias que se vinculan a esta experiencia.</p> <p>2. Un punto focal a tratar: Predicciones y creencias en la construcción del diagnóstico de la Intervención educativa frente a un cambio necesario en la práctica real.</p> <p>3. La función de la sistematización de la información. a) categorización b) Planteamiento de la problemática c) Impacto de las creencias en la elección de la problemática</p> <p>4. ¿Cuál es el propósito de la Intervención educativa? ¿Qué es la Intervención? Se conceptualiza la Intervención desde la perspectiva de: "No es una receta" (Con base en los estudios de la Dra. Teresa de Jesús Negrete y otros diseñadores originales de la LIE)</p> <p>5. Se resumen cinco ejercicios profesionales desde diferentes ámbitos: a) Estudiante de LIE (Teoría -Metodología) b) Prácticas Profesionales campo real c) Profesionista d) Estudiante de Posgrado Maestría en Educación Básica (MEB). e) Investigadora en un proyecto de la UPNECH.</p>	<p>Se concluye qué es la intervención educativa, retomando el planteamiento "No es una receta", dado que en la realidad emergen las problemáticas, los sentimientos y los displaceres, en un constante devenir. Como lo dice la Dra. Teresa de Jesús Negrete.</p> <p>Retroalimentación: ¿Cuál es el propósito de la intervención educativa? ¿Qué es intervención?</p> <p>Extracto del video: <i>La intervención educativa, distinciones conceptuales y metodológicas: Teresa de Jesús Negrete</i></p> <p>Evaluar el Taller con cuestionario de preguntas con base en el grupo focal</p>

Figura 1. Planeación taller Impacto de las creencias pedagógicas de docentes en la LIE: una mirada desde el ejercicio en UPNECH Campus Camargo. Diseño propio.

Hipótesis

Existen creencias pedagógicas de los docentes respecto a la intervención educativa en la LIE que influyen en la formación de interventores en formación conceptual y metodológicamente.

El taller de intervención educativa contribuirá a disminuir la ambigüedad en su comprensión, así como el impacto de creencias pedagógicas en la percepción de sus fortalezas y debilidades.

Resultados

Se presentan resultados parciales del presente estudio, se seleccionan las respuestas que más impactan en el propósito y responden a la problemática planteada.

El grupo focal permitió identificar creencias pedagógicas de los participantes, se observa que la creencia de que la LIE implica una formación docente, ya que los participantes solicitan que se les brinden herramientas para esta profesión, tales como técnicas de planeación acordes a planes y programas de la SEP.

Otro dato relevante es la creencia de que la LIE debe prepararlos para resolver todo tipo de problemáticas, es decir, creen que es el interventor el que resuelve por sí mismo todo tipo de problemáticas que emergen, algo así como un 'todólogo', este análisis surge debido a que los participantes manifiestan que las problemáticas localizadas en los organismos y que se aparecen en los diagnósticos rebasan los conocimientos del interventor educativo en formación y esto dificulta la intervención. No parecen tener clara la Interdisciplinariedad de la carrera, algunos aspectos en los que creen que deben ser

especialistas son terapia de lenguaje, autismo, TDA, entre otros, el rol de mediador del interventor educativo esta invisibilizado.

Otro dato revelador es que tienen la creencia de que la investigación acción es como una 'receta' para realizar la intervención, de la cual refieren la necesidad de fortalecer la enseñanza en este tema. Otra área en la que demandan más conocimiento es en la resolución de conflictos, Lengua Indígena, Lenguaje de señas mexicana, educación socioemocional y convivencia escolar, ya que perciben que no tienen recursos suficientes para la atención adecuada en casos donde esto se requiere.

Lo anterior mencionado se complementa con un análisis cuantitativo expresado en las siguientes figuras:

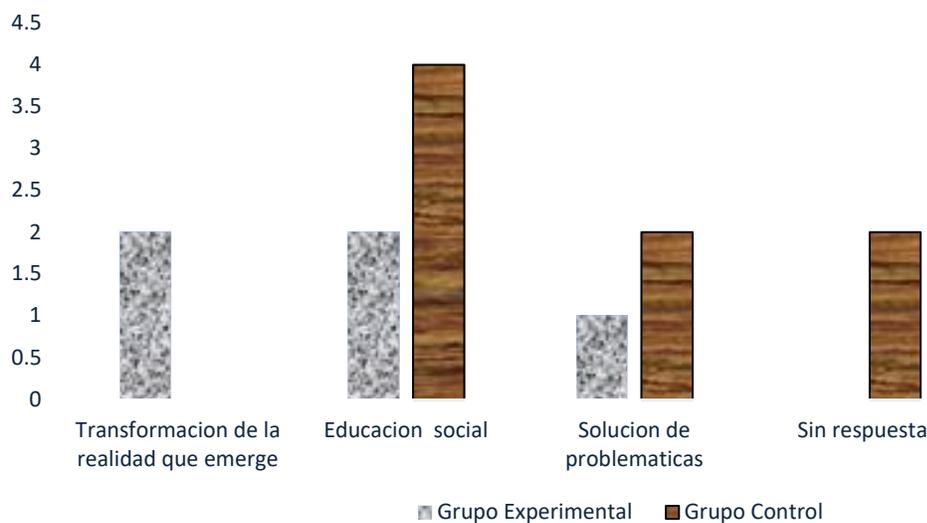


Figura 2. Concepto de intervención educativa en el contexto de la LIE

La figura 2, muestra que la mitad del grupo control tiene la creencia acerca de que la intervención educativa refiere al trabajo de un educador social. Los datos recabados en

el post test del grupo experimental evidencian el efecto del tratamiento, en virtud de que casi la mitad conceptualiza la Intervención en relación a la transformación de la realidad emergente.

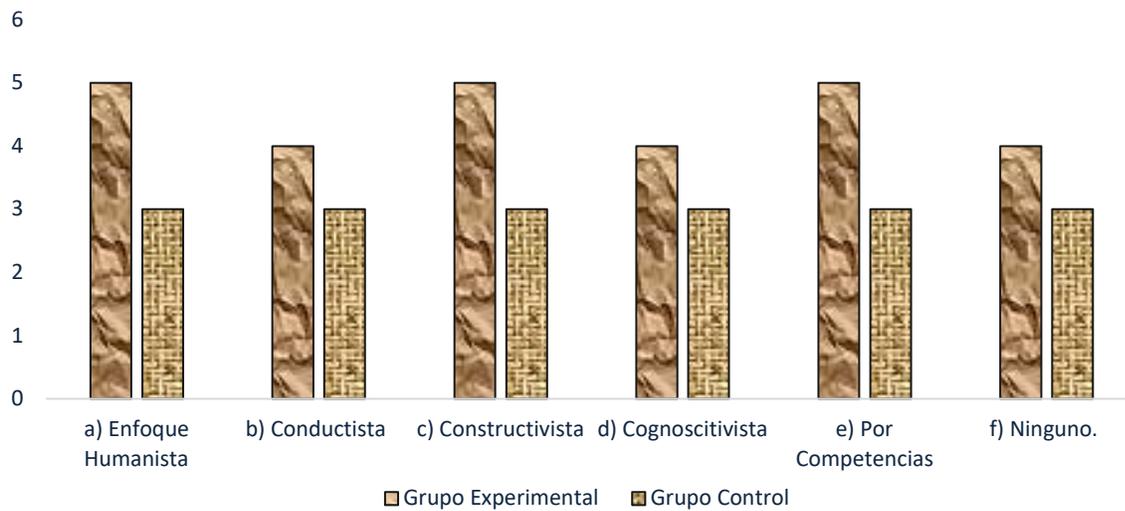


Figura 3. Creencia respecto al enfoque de enseñanza de la LIE

En la figura 3, se observa concretamente que el grupo control no tiene una definición clara por el enfoque en el que se fundamenta la LIE, ya que las respuestas se dirigen hacia todos los enfoques, mientras que el grupo experimental un 22.5% conoce el fundamento por competencias de la LIE, así como el mismo porcentaje para el enfoque Humanista y Constructivista, los cuales se encuentran implícitos en el enfoque por competencias. Por lo que prevalece cierta debilidad en el conocimiento del enfoque mencionado.



Figura 4. Creencia referente a la metodología de la investigación acción como única metodología para la intervención educativa

En la figura 4, se evidencia el efecto del taller, en virtud de que al comparar los datos, la mitad del grupo control manifiesta la necesidad de profundizar en las clases de investigación acción para un mayor conocimiento y otra mitad opina lo contrario, encontrándose una ambigüedad o desconocimiento con respecto al tema. Por otra parte, más de la mitad del grupo experimental manifiesta conocer metodologías diferentes que pueden implementarse en la solución y mediación de problemáticas que emergen en la intervención educativa.

Conclusiones

Parcialmente, se puede mencionar que el efecto del taller realizado apoya las hipótesis planteadas, y contesta las preguntas de investigación, se logra identificar las creencias pedagógicas que se manifiestan en la práctica docente y que se reproducen por parte de los estudiantes, La intervención educativa es vista como una gran herramienta para la

transformación social, sin embargo, hay mucho trabajo por hacer para que se logren las metas que se esperan de su práctica.

Referencias

Abraham, A. (2011). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona España. Gedisa.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2012). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Creswell, J. (2007). *Diseño de Investigación*. Universidad de Nebraska, Lincoln. California: Sage Publications.

Instituto Hidalguense de Educación. (s.f.). *Licenciatura en Intervención Educativa. Intervención Educativa. Compilación*. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Recuperado de: http://upnmorelos.edu.mx/2013/paginas_2013/antologias_lie.html

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa *Geoenseñanza*, 13(2). Universidad de los Andes San Cristóbal, Venezuela

Moscovici, S., Abric, J.C., & Brehm., S. (1986). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, Su Imagen y Su Público*. Buenos Aires, Argentina: Anesa - Huemul.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>

UPN Ajusco. (2013). La intervención educativa como campo emergente. Teresa de Jesús Negrete Arteaga y Adalberto Rangel Ruiz de la Peña. <https://www.youtube.com/watch?v=nYDA5DwAFGw>

UPN Ajusco (2017). La intervención educativa, distinciones conceptuales y metodológicas que exhortan y alteran lo convencional en y desde la vida contemporánea. Teresa de Jesús Negrete Arteaga.
https://www.youtube.com/watch?v=UYcrWP_Q3q4

Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá. Ediciones de la U.

Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L., y Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica. Facultad de educación.
<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

Rojas, M. (2014). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile. Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista electrónica diálogos educativos* 14(27)
<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>

Capítulo V

Programa de yoga lúdico para el desarrollo integral físico y socioemocional infantil

Karla Patricia Luis Hernández

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Correo electrónico: Karlap.763@gmail.com

Resumen

El presente trabajo corresponde a un Informe de Prácticas actualmente en proceso, que tiene como objetivo principal el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de yoga dirigido a un grupo de alumnos de cuarto grado de Educación Primaria, con él, se busca que desarrollen una serie de habilidades físicas y socioemocionales. La propuesta parte del propio interés de utilizar dicha herramienta como recurso novedoso para favorecer el desarrollo integral de las necesidades detectadas en los niños.

Para la puesta en marcha del plan se consideró previamente las características del grupo y las dificultades encontradas, la revisión de la teoría acudiendo a distintos autores, los enfoques, así como los planes y programas de estudio vigentes, para dar a paso a la elaboración de un programa fundamentado. Además de que en la metodología se enfatizan los detalles y características del trabajo investigativo, mencionando el paradigma y la técnica que lo sostienen.

Palabras clave: Yoga, desarrollo integral.

Introducción

Cada vez es más común encontrar en las aulas a alumnos de distintas edades con problemas relacionados con su estado físico y socioemocional, viéndose reflejado en su incapacidad para realizar actividades motrices básicas, por ejemplo, cuando en una clase de Educación Física se les pide que coordinen, hagan uso de su fuerza o lleven a cabo ejercicios de equilibrio, resulta complicado para ellos; en cuanto a lo socioemocional, el control de las emociones y el autoconocimiento en los alumnos parece ser un tema al que no se le considera importante y que genera a su vez, relaciones conflictivas entre los

agentes involucrados, resultando en un ambiente no apto para el aprendizaje de los alumnos.

La escuela considera que la motricidad tiene un papel determinante en la formación del niño porque le permite establecer contacto con la realidad que se le presenta donde, para apropiarse de ella, debe llevar a cabo acciones motrices con sentido e intencionalidad (SEP, 2011). Por otra parte, se menciona que tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita (SEP, 2017).

Actualmente, el sistema educativo considera los ámbitos anteriores en sus planes de estudio, aunque de manera aislada, por lo que se busca integrarlos, desde un enfoque humanista y así contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de los alumnos, en lo físico, social y afectivo, esto, mediante una herramienta que otros países como Uruguay, Argentina, Chile, Estados Unidos, España y Francia han apostado en su implementación en las escuelas y los resultados han sido muy favorables (Aranzabal, 2015). El yoga: una experiencia que comenzó en 1973 en el Colegio Condocet, una escuela de nivel medio en París y que suscitó curiosidad e interés. “Estamos convencidos de que enseñar yoga en las escuelas va a ayudar a los jóvenes a enfrentar los desafíos del siglo XXI” p. 14 (Micheline & Jacques De Coulon, 2019).

Además del enfoque humanista integrador, desde la óptica del yoga, la idea es invertir menos tiempo en clasificar a los niños y más en ayudarles a identificar y cultivar sus habilidades y sus dones naturales (Roigé & Civil, 2018), sostienen lo anterior, Howard Gardner, con sus estudios sobre inteligencias múltiples y Daniel Goleman con sus aportaciones sobre la inteligencia emocional, en aras de acompañar el talento de cada cual.

El yoga es una práctica que se ha realizado desde muchos años, incluso siglos atrás, pero, el yoga en las escuelas, es una práctica novedosa que va dirigida, no solo a integrar al niño en sus aspectos emocional, social y físico, pues, como sostiene (Lahoza Estarriaga, 2012) “el cuerpo y la mente, lejos de estar separados, son manifestaciones de una energía que va desde lo denso a lo sutil. Lo importante es la esencia del yoga, que consiste en aprender a conectarse con la sabiduría que proporciona el cuerpo” p.10. Si no que también, “(...) el yoga en el aula hace posible establecer el equilibrio al introducir elementos olvidados en los planes de enseñanza: lo de la vida interior, el silencio y la toma de conciencia” (De Coulon & Flak, 2019, p. 105).

Como se mencionó anteriormente, el yoga combina el cuerpo físico con la mente. Así, el yoga transmite beneficios emocionales para los niños: "Lo social/emocional la capacitación y la orientación les permiten contar sus historias, sentir y expresar sus emociones y aprender dar y recibir apoyo " (Long, 2012, p. 17). Esto permite una mayor estabilidad en el comportamiento, viéndose reflejado en el ambiente áulico.

En la tradición del yoga hay una gran variedad de caminos posibles para conducir a una persona al objetivo del yoga, pues usar esta palabra es referirse a la meta final por medio

de actividades que permitan alcanzar un estado de plenitud. El más adecuado para compartir con los niños, es el camino de yoha Ashtanga, o camino de las ocho ramas (Harper, 2013). Se presenta como un camino de orientación de ocho extremidades para las acciones, los pensamientos y la moral, siendo escrito por un sabio indio llamado Patanjali, en su libro Yoga Sutra. Se trata del “foco” y destaca la cantidad de obstáculos que surgen en el esfuerzo por focalizar (De Coulon & Flak, 2019).

El camino de las ocho ramas proporcionó orientación sobre restricciones morales (yamas) y observancias morales (niyamas) a través de posturas (asanas), respiración consciente (prānāyāma) y meditación (dhyana) y finalmente, la unión del yo con los objetos de meditación (samadhi) (Gates, 2002). Las enseñanzas morales dentro del yoga incluyen la guía de los yamas, niyamas, los cuatro objetivos de la vida y las cinco aflicciones morales (Santangelo White, 2009). Este camino proporciona una práctica que favorece la conexión del cuerpo, mente y relaciones con los demás. Se asumen apoyan entre sí y colaboran para guiar al estado del yoga (Harper, 2013).

Hay varios tipos de yoga porque todos pueden modificar el sistema básico según sus propias necesidades, Roigé y Civil (2018) plantean que entre los más conocidos están: Karma Yoga o yoga de la acción, Bhakti Yoga o senda de la devoción y del amor, Hatha Yoga o yoga psicofísico, Jñana yoga o senda del conocimiento, Raja Yoga o yoga mental y Kundalini Yoga o el desarrollo de la energía o prana.

Para los niños, el yoga debe ser practicado como si fuera un juego, no debe exigírseles que repitan una postura una y otra vez, porque eso puede convertirse en algo muy aburrido para ellos, hay que ir variando las posturas y los movimientos despacio y a un

ritmo que los pequeños no pierdan la concentración, el ánimo y la motivación son cruciales en este sentido y el respeto, la moderación y una actitud positiva y alegre también Lahoza Estarriaga (2012), por lo que Roigé y Civil (2018) afirman que:

las clases de yoga con niños siempre se enfocan de una forma divertida y lúdica, a través de la práctica individual, por parejas o en grupo, y adaptándolas según su etapa de desarrollo y crecimiento. Todo lo anterior dentro de un ambiente de respeto y amoroso, que acaricie el corazón y el alma. O sea, en un ambiente yóguico (p.11).

La SEP (2017) afirma lo anterior, señalando que el juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros. Además de que autores como María Montessori y el pedagogo Francesco Tonucci señalan que el juego es la mejor herramienta para desarrollar las capacidades en la niñez (Lahoza Estarriaga, 2012).

La mejor edad para iniciarlos en la práctica del Yoga es a partir de los 6 años, dependiendo esto naturalmente de la madurez del pequeño. Si bien el Yoga es buenísimo para ellos, hay que respetar sus propios tiempos (Lifar, 2003). En las sesiones de yoga se deben incluir ejercicios de concentración (meditación), respiración, posturas y relajación (Kojakovic, 2005). Además, toda la acción de las posturas, la respiración, la concentración, la meditación y la relajación normalizan las funciones del organismo entero influyendo en el sistema nervioso y en el cerebro (Roigé & Civil, 2018).

En las ocho ramas de Pantajali la concentración es Dharana, se trata de mantener la mente enfocada en una sola dirección, de este modo, se fortalece la mente, manteniéndola quieta y concentrada, desarrollarla favorece la memoria y la salud física y mental (Roigé & Civil, 2018). "Una vez que un niño ha sido capaz de modular su rendimiento mediante el uso de una técnica para calmar, concentrarse y calmarse, está en la forma de mejorar su capacidad de interactuar y tener éxito en la sociedad" (Long, 2012, p. 24).

El respirar correctamente beneficia a la mente mejorando la concentración, brindando mayor claridad mental y permitiendo un mejor control y equilibrio emocional (Lifar, 2003). Pranayama es el nombre en sánscrito que reciben las técnicas respiratorias del yoga destinadas a regular los niveles de energía en el cuerpo y mente. "La respiración es como un barómetro que indica cómo estamos a nivel físico, emocional y mental (...) Gracias a la respiración consciente podemos saber cómo nos sentimos, permitiéndonos cambiar nuestra tensión en relajación" (Roigé & Civil, 2018, p. 190).

Las posturas consisten en adoptar una posición determinada y mantenerse en ellas entre unos pocos segundos y media hora, deben sincronizarse con la respiración. La mayor parte recibe nombres relacionados con dioses, personas, animales y plantas (postura del guerrero, del camello, de la serpiente, de la langosta, del árbol, etc.) (Hoare, 1981). A nivel físico, las posturas aportan fuerza, equilibrio y flexibilidad, a nivel emocional, confianza y a nivel mental, claridad y concentración. Según la etapa del crecimiento del niño, se presentan y adaptan las posturas (Roigé & Civil, 2018).

En las ocho ramas de Pantajali, la relajación recibe el nombre de Pratyahara, esta contribuye a desarrollar capacidades como la atención, la observación, la imaginación, la percepción, la memoria y la concentración. “La relajación es un proceso activo y voluntario que tiene como objetivo disminuir las tensiones del cuerpo y de la mente. Es una herramienta que proporciona, de manera progresiva, una mejor alianza entre los dos” (Roigé & Civil, 2018, p. 214).

Método

Un paradigma es una guía para la ciencia que orienta a la investigación y permite acceder a la realidad que se desea conocer (Camilli, 2016), el presente trabajo se sustenta en el paradigma emancipador o crítico puesto que “se contextualiza en una práctica investigativa caracterizada por una acción-reflexión-acción, que implica que el investigador busque generar un cambio y liberación de opresiones en un determinado contexto social” (Ramos, 2015, p.13) por lo que al tratarse de un informe de prácticas, este busca transformar una realidad, en este caso, las dificultades encontradas en un grupo de cuarto grado de primaria, con un total de 20 alumnos, utilizando el yoga como la herramienta de innovación y cambio.

El método de investigación es el de investigación-acción, ya que como indica Sandin, (2012), “se trata de un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de las personas implicadas en las preocupaciones, dificultades y luchas que afectan y forman parte de su experiencia cotidiana (...) la práctica educativa es su objetivo prioritario de investigación” (p. 532). Respondiendo así al proceso metodológico, en este caso formado por estrategias de acción. Este proceso

es cíclico, por lo que se pretende llevar a cabo la implementación de la propuesta de intervención en dos ciclos, el primero del 27 de enero al 6 de marzo de 2020 y el segundo del 23 de marzo al 22 de mayo del mismo año.

Cada espiral, según McNiff et al. (1996, como se citó en Sandin, 2012) está configurado por los pasos siguientes: revisar la propia práctica, identificar un aspecto que se quiere mencionar, imaginar la solución, implementarla, registrar lo que ocurre y modificar el plan a la luz de los resultados y continuar. Para exponer el proceso metodológico de la presente investigación, se seguirá el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) que está conformado por cuatro momentos: elaborar un plan de acción críticamente informado, poner en marcha el plan, observar los efectos de la acción y reflexionar sobre los efectos como base para una nueva replanificación (Sandin, 2012).

Para el primer momento, se detectaron las dificultades en el grupo (el cual funge como sujeto de estudio y de transformación), en dos ámbitos: el físico y el socioemocional, en el primero la ejecución de habilidades físicas motoras como la fuerza, flexibilidad, equilibrio y lateralidad, y en el ámbito socioemocional, siendo la atención, la autoestima, la comunicación asertiva y la expresión de emociones las habilidades menos desarrolladas. La información recabada fue gracias a un diagnóstico que se valió de guiones de observación como instrumentos.

El momento clave de esta fase es el planteamiento del plan de acción, que se concreta en la formulación de una propuesta de mejora: la hipótesis acción o acción estratégica “de la precisión y claridad de su planteamiento dependerá, en gran medida, el éxito del proyecto” (Sandin, 2012, p. 549). La hipótesis siguiente corresponde al presente trabajo:

La aplicación de un programa de yoga lúdico desarrollará, de manera integral, habilidades físicas y socioemocionales en el grupo de cuarto grado de Primaria.

La siguiente fase, que representa la puesta en marcha del plan, en este caso, del programa, se pretende crear un taller de yoga, el cual se realizará una vez a la semana, durando aproximadamente una hora. Para ello se acondicionará el aula y se prepararán los materiales necesarios para la implementación de cada sesión. Las sesiones responderán a las necesidades del grupo y estarán fundamentadas en la teoría planteada en la introducción del presente trabajo, por lo que se considerará: el camino de orientación de las ocho ramas de Pantajoli, el tipo de yoga a utilizar será el Hatha Yoga, el juego fungirá como recurso fundamental y los ejercicios que se presentarán a los niños serán de concentración (meditación), respiración, posturas y relajación. Asimismo, en distintos momentos del día se llevarán a cabo algunos de los ejercicios anteriores, adaptándolos para realizarlos entre clases.

En la tercera fase, que consiste en la observación o supervisión del plan de acción, se recurrirá a la técnica de la observación y las herramientas a utilizar serán un diario de campo del investigador y la utilización de los guiones de observación con los que se realizó el diagnóstico, con ellos se pretende comparar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa.

Para la fase final, que constituye la reflexión sobre el plan de acción, se pretende realizar una explicación que permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación, para finalmente realizar el informe de investigación o conclusiones generales (Sandin, 2012). Su redacción se efectuará una vez que se le dé cierre al

proceso de los dos ciclos que se llevarán a cabo entre los meses de enero y mayo del año 2020.

Resultados y conclusiones

Al ser un trabajo parcial, se aspira presentar el análisis de los resultados obtenidos en el primer ciclo de la aplicación del programa, esto, después de la revisión de su implementación y sus efectos y la elaboración de un plan de acción que plasme la propuesta de mejora o de cambio.

Referencias

- Aranzabal, A. (2015). *Yoga para niños: propuesta de intervención en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil*. Bilbao: Universidad Internacional de la Rioja.
- Camilli, C. (2016). Capítulo 8. La investigación acción y la formación del profesorado. En E. López, M. Cacheiro, C. Camilli, & J. Fuentes, *Didáctica general y la formación del profesorado* (págs. 227-243). España: Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- De Coulon, J., & Flak, M. (2019). *Yoga en la escuela*. España: Del Nuevo Extremo S.A.
- Harper, J. C. (2013). *Pequeño yogui*. España: Zenith.
- Hoare, S. (1981). *Yoga. Enciclopedia de temas básicos*. Barcelona : Instituto Parramón Ediciones, S. A. Lepanto.
- Kojakovic, M. (2005). *Yoga para niños*. Santiago de Chile: Random House Mondadori S.A.
- Lahoza Estarriaga, L. I. (2012). Yoga para niños: beneficios, metodología y aplicación práctica. *Revista Artista Digital* (25), 10.

- Lifar, D. (2003). *Hatha yoga. El camino a la salud*. Argentina: Kier.
- Long, A. (2012). *Mountain Movement: The Design, Implementation, & Evaluation of a Youth Yoga Program*. Capstone collection.
- Micheline, F., & Jacques De Coulon. (2019). *Yoga en la escuela*. España: Del Nuevo Extremo S.A.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unife*, 9-17.
- Roigé, M., & Civil, A. (2018). *Taller de yoga para niños*. Barcelona: Alba talleres.
- Sandin, M. (2012). Investigación-acción. En M. Nieto, *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (págs. 525-553). Madrid: DYKINSON.
- Santangelo White, L. (Octubre de 2009). Yoga for Children. *Continuing Nursing Education Series*, 35(5), 277- 295.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria Cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 4º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.

Capítulo VI

Un programa de educación física real, adaptado y experimentado, para el nivel de educación secundaria

Cesar Ricardo Aldama Haro

Grupo Científico Magisterial José Vasconcelos

Resumen

Este trabajo se dio en base a la investigación documental de programas ya existentes de México y otros países, para partir de algo establecido y saber qué se requería en la actualidad, en referencia a las preferencias de los alumnos de estos tiempos, ya que vaciar los programas de esta reforma educativa tal como nos lo presentan, difícilmente estará dando buenos resultados. Me di a la tarea de diseñar este programa de acuerdo al entorno de los centros de trabajo.

Cuando comenzaron los planes de estudio 2002 en cuanto a la reforma educativa, visualice mucha incertidumbre de los compañeros de educación física, que no sabían ni por dónde empezar y quienes se dedicaban a dar los asesoramientos no tenían la capacidad de transformar estos contenidos a la realidad de nuestros alumnos. Me propuse emprender esta investigación y experimentarla para poderle aportar a todos los educadores físicos de durango y todo México un programa de educación física real, lo he estado presentando en diferentes ciudades de la república mexicana en congresos internacionales. Este trabajo académico es verídico ya que se presentan las evidencias desde el campo de la práctica y no de un escritorio, porque se consideró el contexto educativo en donde se llevó a cabo, se adaptó a la realidad de las carencias pero con actitud positiva se superaron. Este trabajo lo estuve enviando a varios concursos de excelencia educativa (ganándolos todos) por eso creo que mi ponencia será de mucha relevancia para todos los docentes en general.

Palabras clave: Experiencia, responsabilidad, disciplina.

Introducción

¿Qué problemática observe?

La dedicación de desarrollar este trabajo me lo comprometí a mí mismo para darles a mis compañeros una guía en cuanto a esta nueva forma de trabajar de la educación física dentro de la reforma educativa, porque seguido observaba de los capacitadores que en

lugar de orientarlos a una solución a sus dudas creo que estas aumentaban más, de manera que emprendí a darle solución a estas dudas dedicándome de tiempo completo a experimentar esta vivencia de adaptación a mi entorno escolar que fue en la escuela secundaria técnica número 53 de la ciudad de Durango en el turno vespertino.

¿Qué me dio origen a este proyecto?

El poder contribuir con mis compañeros mis experiencias de una manera solidaria sin egoísmos sino todo lo contrario. Así primeramente me documente a través de la investigación de programas ya existentes de México y otros países, para partir de algo establecido y saber de qué se requería en la actualidad, en referencia a las preferencias de los alumnos de estos tiempos, ya que vaciar a los programas de esta reforma educativa tal como nos lo presentan difícilmente estará dando resultados, por eso me di a la tarea de diseñar este programa de acuerdo al entorno de los centros de trabajo.

¿Por qué considero que este proyecto es una experiencia exitosa?

Pues en primer lugar este programa de educación física que presento es verídico ya que se presentan las evidencias dentro de la presentación y fue experimentada desde el campo de la práctica y no de un escritorio, porque se consideró el contexto educativo en donde se llevó a cabo, se adoptó a la realidad de las carencias, pero con actitud positiva se superaron las mismas.

Se inventaron los materiales didácticos requeridos.

Se aprovecharon todos los espacios existentes dentro de la secundaria.

Se diseñaron las clases articulándolas con otras asignaturas.

Se trabajaron valores como parte fundamental dentro de las clases.

Se comprobaron los aprendizajes esperados.

Se inventaron y adaptaron los juegos tradicionales.

Se crearon dinámicas sofisticadas.

Todas las evaluaciones fueron sistematizadas desde el diagnóstico, seguimiento y las continuas.

Se buscaron estrategias para no reprobar alumnos.

En todas las actividades siempre se procuró que fuera en equipos.

Al final hubo un producto del proyecto.

Objetivos

Lograr un trabajo sustancioso y adaptado a la realidad de nuestros centros de trabajo en base a la experiencia laboral para que los profesores de educación física del nivel de secundaria tengan un apoyo para el desarrollo de sus clases de educación física.

Que el profesor de educación física de secundaria tenga un instrumento real para darle inmediatamente su aplicación en sus clases de educación física y no estarse esperando años a ver si resulta este nuevo programa de educación física dentro de la reforma educativa el cual trae interrogantes no reales a su centro de trabajo de cada profesor en el ámbito nacional.

Lograr consolidar al alumno por el gusto de la educación física diseñándole clases motivadoras, porque en el nivel de secundaria es muy complicado trabajar cuando el profesor no le da su adaptación a los intereses y características de sus alumnos.

Metodología

Los exámenes de diagnóstico

En el ciclo escolar 2006-2007 para primeros grados fue de destrezas motrices básicas y de seguimiento de destrezas motrices específicas.

En el ciclo escolar 2007-2008 de segundo grado el diagnóstico fue la reafirmación de conocimientos y el de seguimiento fue desarrollar juegos en donde se evaluó el desempeño de los alumnos aplicando ciertos valores.

Para el ciclo escolar 2008-2009, el examen de diagnóstico y seguimiento que consideré para tercer grado fue el de asimilación de conocimientos, para comprobar desde primer grado hasta tercero si hubo una repercusión de acuerdo al objetivo de aprendizaje en esta asignatura; este examen en su contenido fue de manera integral en relación a todo lo que se trabaja en cada una de las clases como los valores, aprendizajes, vinculación de materias etc., ya que el enfoque, nos dice que en el aspecto educativo debe haber aprendizajes y reflexiones.

De manera que en esto me basé para hacer un diseño de examen que contuviera todos estos aspectos educativos y formativo

Frecuencias cardiacas (como parte del diagnóstico)

Dentro del mencionado programa de la reforma educativa en la secundaria viene que debemos estar aplicando a nuestros alumnos periódicamente sus frecuencias cardiacas tanto en reposo como en esfuerzo y a mi consideración yo tuve la apreciación de valorarles su frecuencia cardiaca en primer grado lo realicé en tres momentos en todo el ciclo escolar, para segundo y tercer grado consideré realizarlo solo al inicio y al final del

ciclo escolar ya que desde primer grado ellos conocieron y aplicaron sus frecuencias cardiacas

Para medirles sus frecuencias cardiacas y saber en qué estado se encontraban los alumnos tomé como referencia las gráficas que utiliza la CONADE donde se sabe en qué frecuencia cada alumno se encontraba, dichas gráficas marcan con colores los límites que no deberían de rebasar los alumnos, siendo los siguiente: rojo son para frecuencias cardiacas en un estado regular, el amarillo para un estado bueno y el verde para alumnos o personas en su frecuencia cardiaca como muy bien.

Desarrollo

La planeación

En las planeaciones por bimestre y semana se le fue dando su adaptación cambiando las actividades sugeridas por el programa por las mías propias en base a mi experiencia; pero aclaro que siempre mantuve como fin común los propósitos y secuencias de trabajo que marca el nuevo programa de educación física y no salirme del enfoque actual.

Cada semana fui planeando de acuerdo al nombre de la secuencia de trabajo y cuando lo llevaba a la práctica, recuerdo que durante toda la semana iba dándole adecuaciones a lo planeado, haciéndole cambios a lo que no me resultaba, incluso los mismos alumnos con sus propuestas me enriquecían la clase y en el mismo campo de la práctica iban saliendo otras actividades que jamás pensé que se pudieran realizar en el momento de manipular los alumnos el material didáctico que siempre utilicé en todas mis clases de esta asignatura.

De manera que al fin de la semana los contenidos del plan clase que previamente había estructurado lo cambiaba con las aportaciones de los alumnos y las actividades que en el momento me llegaban.

Así que debo decirles que los planes de clase que aparecen en mi proyecto no son los que originalmente elaboré, son los que ya había enriquecido con mis alumnos y mis variantes que le daba a las actividades de las clases.

Vuelvo a mencionar que la mayoría de todas estas planeaciones semanales no fueron tomadas del programa como se sugería, fueron clases realizadas con base en mi experiencia pero que se amoldaban a los temas, propósitos, secuencias de trabajo y aprendizajes esperados de cada bimestre.

Las evaluaciones en la clase de educación física

Estas evaluaciones estaban basadas en cinco rasgos o aspectos que consideré necesarios y que complementaban todo lo referente a la evaluación continua de cada clase de educación física y que estaban acorde con los nuevos enfoques del programa.

Al aspecto motriz: le di un 50 % en primer grado y un 40% en segundo y tercer grado a la participación en la clase práctica de cada alumno.

Al aspecto cognitivo: le di un 30 % o sea 3 puntos de tareas y trabajos en el cuaderno.

Al aspecto de los valores: le di 2 puntos en primer grado y 1 en segundo y tercer grado observando reglas y normas dentro de la clase.

Al aspecto social y afectivo: le di un 10 % o sea 1 punto por el interés y la aceptación de trabajo en equipo.

Resultados finales de todas las evaluaciones de toda la secundaria

NOTA: debo aclarar que todas las evaluaciones de diagnóstico y seguimiento no fueron definitivas para evaluar a los alumnos, solo fue una parte de su evaluación continua, ya que estos exámenes solo son para que el profesor vaya observando en donde debe poner mayor atención para el logro de sus objetivos trazados durante todo el ciclo escolar.

Los promedios generales por todo el ciclo escolar 2006-2007 y de la totalidad de los 18 grupos del turno vespertino de la secundaria para los tres grados fueron:

Examen de diagnóstico 8.8

Examen seguimiento 2da parte 7.6

Examen de seguimiento última parte 9.4

Frecuencias cardiacas 85-140

Los promedios generales por todo el ciclo escolar 2007-2008 y de la totalidad de los 18 grupos del turno vespertino de la secundaria para los tres grados fueron:

Examen de diagnóstico 7.4

Examen seguimiento 2da parte 8.8

Examen de seguimiento última parte 7.9

Frecuencias cardiacas 88-165

Los promedios generales por todo el ciclo escolar 2008-2009 y de la totalidad de los 18 grupos del turno vespertino de la secundaria para los tres grados fueron:

Examen de diagnóstico 8.2

Examen de seguimiento 8.4

Frecuencias cardiacas 83-145

Resultados de la investigación consumada

Primeramente el logro más significativo que se obtuvo, en lo personal me sentí satisfecho conmigo mismo ya que todo lo que estuve planeando semana con semana me estuvo dando los resultados que esperaba con mis alumnos y aún más la satisfacción que coseché es que los alumnos de los tres grados desde un principio también entraron en mi dinámica de este nuevo programa; de manera que a todos los grupos los incluí en mis clases que había diseñado exclusivamente para un grado, pero se les iba dando la adaptación de acuerdo a su edad y sus intereses propios de cada grado. Esto lo consideré porque en la lectura que le he dado a los programas de los tres grados no hay cambios significativos en cuanto a las secuencias de trabajos, casi es lo mismo por eso he tomado la decisión de incluir a los tres grados con un mismo programa.

Otro logro importante fue que implemente variantes en las dinámicas y en los materiales didácticos (innovadores) que en realidad los alumnos le dieron también su enriquecimiento a lo ya planeado.

También un logro para mí fue que en mis clases antes de este proyecto, siempre tenía un buen número de alumnos y alumnas reprobados al final de cada ciclo escolar y con la implementación de esta planeación en estos tres ciclos escolares disminuyó a casi nada; ya que con la aplicación de este nuevo enfoque en la educación física, el alumno tuvo más opciones de alcanzar su evaluación para no reprobar, por lo tanto si en un aspecto salía bajo en otro se recuperaba.

Otro logro también fue que los alumnos estuvieron más concientizados en el trabajo que desarrollaban ya que ellos mismos preguntaban para que servía todo lo que hacían y

como en cada plan clase había un apartado de reflexión ahí es donde les complementaba la intención del propósito de cada clase.

Aunando en más logros fue que la gran mayoría de los alumnos tuvieron una entusiasta participación en todas las actividades que diseñaba en cada clase, pues a veces algunos no tenían ganas de trabajar, pero al ver a sus compañeros tan entretenidos, inmediatamente después se integraban a la clase.

Señalando más logros fue que a los alumnos se les acostumbró desde primer grado a realizar tareas y trabajos teóricos, o sea que en tercer grado ya no se dificultó esta tarea, ya que ellos mismos me comentaban en el momento, si les tocaba en el salón o en la cancha, entonces ya no se rehusaban a escribir, dibujar, hacer graficas etc. en su cuaderno, como algunas veces se negaban en el pasado.

Algo significativo fue también que los alumnos aprendieron a tomarse sus frecuencias cardiacas entre ellos y con esto saber medirse en su esfuerzo físico dentro de las clases de educación física, así como también comprendieron que esto les servirá dentro de su vida cotidiana.

Por eso en tercer grado ya no se me dificultó el que se realizaran esta valoración de sus frecuencias cardiacas pues el conocimiento de su mecánica ya lo sabían los alumnos.

Conclusiones

Pues como pueden ver todo esto me resultó, pero para esto tuve que ponerle más empeño a mi trabajo, inversiones de todo tipo y ocuparme más en fines de semana para planear buenas clases implementando materiales didácticos novedosos y así involucrar más a los alumnos por el gusto de la educación física y esto lo comprobé porque las

actividades no fueron tediosas ni aburridas ya que los alumnos me dieron la razón con sus participaciones y convivencias emocionales.

Revisión de documentos

La clase de Educación Física (Alejandro López Rodríguez y Cesar Vega portilla)

La Educación Física en la Secundaria (ediciones alegre juventud)

Programa de Educación Física (motriz de integración dinámica)

Antología de Educación Física de primer grado de secundaria (la evaluación de Jordi Díaz Lucea.)

Antología de Educación Física de segundo grado de secundaria (el cuaderno del alumno en el área de la Educación Física en la enseñanza secundaria de Nicolás Bores Calles).

Antología de Educación Física de tercer grado de secundaria (la iniciación deportiva y el deporte escolar de Domingo Blázquez).

No cometas más errores ortográficos (Peña de García, Editores unidos mexicanos).

Coma bien y viva bien (Paz Sony, Editores unidos mexicanos).

Tú el más chingón (Editores unidos mexicanos).

Despierta a tu líder interior (Milagros Rusac, Editores unidos mexicanos).

Tú un ganador (Luis Norman, Editores unidos mexicanos).

Juegos matemáticos (Alfredo Gatica Pérez Gómez, Hermanos Editores).

Lectura de los programas de Educación Física de la reforma educativa 2006 en la secundaria de los tres grados.

Base de datos de mi experiencia adquirida a lo largo de 23 años de servicio frente a grupo en la Educación secundaria.