

# **ReDIE**

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.  
PRAXIS INVESTIGATIVA

**VOL. 5, No. 9**

**JULIO-DICIEMBRE DE 2013**

**PROFESIONALIZACIÓN  
DOCENTE**

**INASISTENCIA**

**TITULACIÓN**

**MALDAD Y AGRESIVIDAD  
DOCENTE**

**EVALUACIÓN**



**C O N T E N I D O**

**EDITORIAL**

- |   |           |
|---|-----------|
| <b>Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las maestrías en la Universidad Pedagógica de Durango</b>                             | <b>6</b>  |
| <i>Erick Fernández Maturino, Ma. De los Ángeles Mendoza Nájera, Adrián Rodríguez Bernal y Marco Adrián López Corrujedo</i>                            |           |
| <b>Una aproximación a la profesionalización docente: el caso de la facultad de enfermería de la UMSNH</b>   | <b>15</b> |
| <i>Ma. Martha Marín Laredo</i>  |           |
| <b>La maldad y agresividad del docente: debates y perspectivas</b>  | <b>24</b> |
| <i>Víctor Gutiérrez Olivárez y Víctor Hernández Mata</i>  |           |
| <b>La inasistencia a causa de costumbres y tradiciones en la comunidad indígena purepecha de Ahuiran, Michoacán en el nivel de preescolar</b>         | <b>30</b> |
| <i>Liliana Morales Ríos</i>   |           |
| <b>Uso de los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, 7mo. Y 8avo. semestre de la EEFYD en la UJED</b> | <b>43</b> |
| <i>Carlos Alejandro Márquez</i>   |           |
| <b>La evaluación del aprendizaje en educación media superior. Dificultades y posibles soluciones</b>  | <b>51</b> |
| <i>Jesús Silerio Quiñonez y Arturo Barraza Macías</i>   |           |

**NORMAS PARA COLABORADORES**

INDIZADA EN:

Sistema Regional de Información  
en Línea para Revistas Científicas  
de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex



Actualidad Iberoamericana  
Índice Internacional de Revistas

INCLUIDA EN:



# DIRECTORIO

DIRECTOR

**Dr. Arturo Barraza Macías**

COORDINADOR EDITORIAL

**Dr. Miguel Navarro Rodríguez**

CONSEJO EDITORIAL

## Miembros Internacionales:

**Dr. Julio Cabero Almenara** (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla: España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*);

**Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación: Colombia*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: España*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana: Colombia*)

## Miembros Nacionales:

**Dra. Patricia Camarena Gallardo** (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Frago** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Mtro. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

**Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna**

DISEÑO GRÁFICO

**Dr. Luís Manuel Martínez Hernández**  
**L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio**

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARED, Actualidad Iberoamericana y Latindex y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX y Google Académico.

La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C. P. 34214. E-mail: praxisredie@gmail.com

#### INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 66% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 91% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 7 trabajos en total; se aceptaron 6 y se rechazó 1.

Acumulativo (nueve números)

- a) El 87% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 84% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 68 trabajos en total; se han aceptado 58 y se han rechazado 10.

## EDITORIAL

En julio de 2009 se publicó el primer número de la revista Praxis Investigativa ReDIE y ahora, en julio de 2013, publicamos nuestro número nueve. Con este número la revista cumple cuatro años de existencia. Este proyecto editorial surge, y se desarrolla, en el marco del programa establecido por la Red Durango de Investigadores Educativos en su línea estratégica denominada “Difusión y socialización de la investigación educativa”.

Durante estos cuatro años nuestra revista ha consolidado su cuerpo arbitral y ha incrementado substancialmente la cantidad y calidad de los trabajos publicados. Sus indicadores de calidad nos indican que:

- El 87% de los artículos publicados son trabajos que comunican resultados de investigación.
- El 84% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos.
- Se han recibido 68 trabajos en total; se han aceptado 58 y se han rechazado 10.

Con estos indicadores podemos afirmar que nuestra revista está cumpliendo ampliamente el propósito para el que fue creada, sin embargo, es necesario reconocer las necesidades que deben ser cubiertas en los próximos años, entre las que destacan, el incrementar la indexación de la revista en otros organismos nacionales e internacionales.

Queda agradecer a los árbitros que tan amablemente nos han apoyado durante estos cuatro años y a los investigadores que han depositado su confianza en nuestra revista al postular artículos para ser publicados en ella.



# ASPECTOS QUE INCIDEN EN LA BAJA TITULACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LAS MAESTRÍAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

*Erick Fernández Maturino (1), Ma. De los Ángeles Mendoza Nájera (2), Adrián Rodríguez Bernal (3) y Marco Adrián López Corrujedo(4)*

- 
- 1.- Estudiante de la Maestría en Educación con campo en la Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente labora como docente en la escuela telesecundaria número 630 de la comunidad de “Chalchihuitillo” en el municipio del Mezquital, Durango. [erick8606@hotmail.com](mailto:erick8606@hotmail.com)
  - 2.- Estudiante de la Maestría en Educación con campo en la Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente labora como docente en el jardín de niños “Derechos Humanos” en el municipio de Durango. [banderita-69@hotmail.com](mailto:banderita-69@hotmail.com)
  - 3.- Estudiante de la Maestría en Educación con campo en la Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente labora como psicólogo en el Centro de Atención Múltiple “José Vasconcelos” ubicado en Francisco I Madero, Durango. [psicbernal@hotmail.com](mailto:psicbernal@hotmail.com)
  - 4.- Estudiante de la Maestría en Educación con campo en la Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; actualmente labora como docente en la escuela telesecundaria 429 de la comunidad de “El Tambor” en el municipio de Santiago Papatzi, Durango. [maadloc@hotmail.com](mailto:maadloc@hotmail.com)
- 

## Resumen

Este artículo de investigación examina los aspectos que inciden en el bajo nivel de titulación de alumnos egresados de las maestrías que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango, tomándose en cuenta la visión de los asesores involucrados en el proceso de titulación. Se realizaron dos entrevistas a profundidad a asesores escogidos de manera intencional por su trayectoria y experiencia en el tema, también se aplicaron tres cuestionarios focalizados y auto administrados. La información recabada fue analizada mediante el procedimiento denominado inducción analítica. En el apartado teórico, se toman en cuenta principalmente las aportaciones de Vincent Tinto (1987) quien estudió la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior. Los resultados que se obtuvieron mostraron evidencias de que existen aspectos que atañen a los alumnos, pero las principales limitantes para que concluyan de manera eficaz su titulación, se encuentran en lo institucional, donde se puede señalar como factor importante, la suspensión de los foros y talleres que de alguna manera motivaban a los alumnos a presentar avances sobre sus tesis de investigación, y la poca vinculación entre los seminarios que se ven a lo largo de las maestrías y los trabajos de investigación. Finalmente, podemos mencionar que se dieron algunas sugerencias para hacer más eficiente los procesos institucionales.

**Palabras clave:** titulación, asesores, lo institucional, aspectos, limitantes.

## Abstract

This research paper examines the issues that affect the low degree of master's graduates in la Universidad Pedagógica de Durango, taking into account the views of the consultants involved in the certification process. We conducted two in-depth interviews with consultants intentionally chosen for their experience and expertise in the subject, also applied three self-administered questionnaires and focused. The information collected was analyzed using the procedure called analytic induction. In the theoretical section, are taken into account mainly the contributions of Vincent Tinto (1987) who studied the terminal efficiency in higher education institutions. The results obtained showed evidence that there are areas of concern to students, but the main constraints to effectively conclude their qualifications are

in the institutional. Institutionally, it can be noted as an important factor, the suspension of forums and workshops that somehow motivated students to present progress on their thesis research, and little connection between the seminars that are along the masters and research work. Finally, we mention that there were some suggestions to streamline processes.

**Keyboard:** degree, consultants, institutional, aspects, limiting.

## **Introducción**

En el presente trabajo de investigación, se aborda un tema de relevancia para la educación superior de nuestro país: la obtención del grado académico en los estudios de posgrado. La justificación del trabajo se centra en la necesidad de identificar y describir los aspectos que impiden que los egresados de las carreras de maestría en educación ofertadas por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), alcancen la titulación; de igual manera se presentan algunas acciones que pueden contribuir a hacer más eficaz dicho proceso.

El interés de nuestro equipo por el tema aquí abordado, se despertó por tener conocimiento de que a partir de 2005 y hasta la fecha, el índice de alumnos titulados en el nivel de maestría de la UPD, bajó significativamente, atribuyendo este fenómeno a diversos factores pero desconociendo en realidad el trasfondo de la problemática.

El estudio se realizó desde la perspectiva de los asesores y docentes de la UPD, para lo cual se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad, a partir de las cuales se elaboraron cuatro cuestionarios focalizados.

Al mismo tiempo, que se buscaba literatura relacionada con el tema, encontrando que hay poca información que aborde la problemática, por lo que acudimos a los estudios realizados por el sociólogo norteamericano Vicent Tinto (1987) aunque si bien su trabajo no se refiere específicamente al tema de posgrado, es retomado en diversas investigaciones relativas a los problemas de titulación en este nivel. La teoría de Tinto considera temas como la deserción, rezago en los estudios y el abandono, aspectos que son de suma importancia para alcanzar la eficiencia terminal en cualquier nivel educativo; así mismo relaciona la vida académica en las instituciones de educación superior con las posibles causas que provocan una baja eficiencia terminal.

De igual forma se tomaron en cuenta resultados de las investigaciones de los posgrados para profesores que señalan características propias del sector de estudiantes en los posgrados en educación. Las investigaciones revisadas entre otras fueron: la de Rodríguez (2006) quien en su investigación encontró que la mayoría de los alumnos tienen la intención de concluir el trabajo de tesis y que los aspectos determinantes han sido las cargas de trabajo, la escasa comunicación con el asesor y el poco tiempo dedicado al trabajo de tesis; por su parte Luna (2011), encontró que los factores que influyen en el proceso de titulación son los siguientes: planeación académica, organización, dirección, el control y el seguimiento en el proceso académico (esta investigación se realizó desde la metodología cuantitativa); por su parte Medina Otero (2008), encontró en su trabajo que el principal obstáculo que tienen los estudiantes para obtener el grado son las dificultades en la escritura, lo cual se refleja en la elaboración de su trabajo de tesis; así mismo, se consideró el trabajo de Villagra y Casas (2010), quienes obtuvieron como resultado que el principal elemento que obstaculiza el desarrollo del trabajo de tesis es la falta de tiempo. Las investigaciones arriba citadas, fueron realizadas en un contexto nacional e internacional. A nivel local se revisó el



trabajo de Gutiérrez (2009), el cual buscaba identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos titulados y no titulados, encontrando como resultado que la variable titulado y no titulado no marca diferencias significativas en la frecuencia de uso de los procesos cognitivos que realizan los egresados de las maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango. Cabe mencionar que en cuatro de las cinco investigaciones citadas los sujetos de estudio fueron los alumnos, incluyendo la efectuada en nuestra institución.

### **Justificación**

El estudiante al ingresar a la maestría considera entre sus planes concluir sus estudios mediante la obtención del título y evitar llegar al estado de pasante prolongado, sin embargo esta última situación es la constante entre los egresados de los programas de maestría a que se hace referencia, por lo que da lugar a la realización de la presente investigación.

El presente estudio surge como una inquietud por conocer las causa por las que la mayoría de los alumnos de las generaciones anteriores no ha podido obtener el grado de maestro, ya que en palabras de los asesores de los distintos seminarios había muy pocos alumnos que egresaban y lograban titularse, sobre todo aquellos que cursaron la Maestría en Educación Campo Practica Educativa, además se pudo constatar mediante la revisión de documentos (registro de tesis de la biblioteca) de la propia universidad, en la cual, en el presente año no había ninguna tesis registrada, si bien el mencionado documento no se encontraba actualizado en la fecha de la revisión puede considerarse como una tendencia . La investigación se realizó desde la perspectiva de los asesores tomando en cuenta a cinco de estos, los aspectos identificados fueron diversos y la intención no fue la especulación sino la identificación de los aspectos que inciden en la problemática mencionada, además de mencionar una serie de propuestas que permitan mejorar el proceso tanto en la parte académica como administrativa.

### **Objetivos**

Identificar los aspectos que inciden en el proceso de titulación de los alumnos de las maestrías ofrecidas (MECPE Y MEB) en la Universidad Pedagógica de Durango.

### **Objetivos específicos**

Identificar aspectos institucionales que inciden en el bajo nivel de titulación de los egresados de las maestrías en la UPD.

Encontrar los aspectos relacionados con los alumnos, que les impide culminar su proceso de titulación.

### **Método**

Como se mencionó con anterioridad, la presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica de Durango, concretamente en las maestrías en educación básica y maestría en educación campo práctica educativa.

La Universidad Pedagógica de Durango es una institución formadora de docentes, la cual se creó como una unidad (101) dependiente de la Universidad Pedagógica Nacional, posteriormente, el diez de junio de 1997, se convirtió en un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, como una institución de educación superior integrada al sistema estatal de educación, en coordinación con el órgano central del sistema que es la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Durango. Entre los objetivos institucionales podemos citar, el desarrollar la capacidad crítica y propositiva de los alumnos y docentes; la promoción de la investigación como medio para la construcción de conocimiento pedagógico e innovar las prácticas educativas.

En ella se imparten licenciaturas (LIE, LE 94, LEPYLEPMI 90), Maestrías (MEB Y MECPE) y Doctorado (Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje); esta investigación corresponde al área de posgrado, concretamente en el programa de Maestría. La primera, Maestría en Educación Básica, tiene como propósito el que los maestros y profesionales de la educación que se desempeñen en educación básica, resignifiquen su práctica profesional a partir de la profundización epistemológica, teórica y metodológica de los saberes educativos situados en los campos específicos de intervención, tiene como líneas de profesionalización las siguientes: estrategias docentes para la planeación, la innovación en la planeación didáctica, planeación docente y contenidos curriculares y los procesos de aprendizaje y planeación didáctica. Por su parte la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, se orienta hacia la formación de los profesionales de la educación caracterizándose por la profundización acerca de la construcción del conocimiento, mediante el análisis del ejercicio docente y la investigación en la búsqueda continua a la solución de problemas que la educación plantea. El programa de este posgrado tiene tres líneas curriculares: socioeducativa, pedagógica y metodológica.

Este trabajo se realizó bajo el modelo cualitativo, y se emplearon las técnicas de entrevista a profundidad, y cuestionarios focalizados. En el proceso de investigación se realizaron dos entrevistas a profundidad, a igual número de docentes considerados informantes clave que como lo menciona (Zeldicht,1962, citado en LeCompte, 1988) “los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador”, (p. 186), en este caso se eligieron a dos personas que han tenido en diferentes momentos cercanía a la información relevante para esta investigación, que por sus características profesionales, administrativas, y de investigación (experiencia docente, experiencia como tutores, cargos administrativos relacionados con la titulación, y el área de posgrado en la institución), nos guiaran en el inicio de la búsqueda de los indicadores que señalaran las directrices posteriores de la investigación.

Las entrevistas a profundidad son entendidas como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, estos encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuesta, (Taylor y Bogdan, 1992). Cabe aclarar que los datos recabados en las entrevistas a profundidad fueron utilizados únicamente para el diseño del cuestionario focalizado y no se tomaron en cuenta para el análisis.

El cuestionario focalizado, fue entregado a cuatro docentes involucrados como responsables de diferentes seminarios en las maestrías y como tutores de trabajos de

tesis, que por sus antecedentes de titulación nos proporcionaran datos que a su criterio, constituyen el o los aspectos por los cuales existe bajo índice de titulación. La elección de los participantes se hizo con base a una selección de muestra de casos extremos, iniciándose este proceso con la consulta del listado de tesis de los alumnos titulados de la Universidad Pedagógica de Durango, el cual se encuentra en su biblioteca, aunque esta información no surge del departamento de titulación, sí nos sirvió de base para encontrar las tendencias de titulación y los docentes-tutores que más alto y bajo porcentaje tuvieran en dicho renglón. Eligiendo a dos profesores con porcentajes de alta titulación y dos con bajo índice de titulación. Para respetar la confidencialidad y anonimato de los informantes se les dan las siguientes claves: t1a, t2a y t1b (a alta titulación y b, baja titulación), de los cuatro cuestionarios entregados solamente fueron contestados tres, estos se utilizaron como fuente principal de información para este trabajo. Este tipo de cuestionario de acuerdo con Gutiérrez (1997) es una técnica muy parecida a la entrevista en profundidad pero va dirigida específicamente a situaciones concretas, es decir va dirigida a un individuo concreto caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte de la situación o experiencia definida. A diferencia de la entrevista a profundidad el cuestionario focalizado no revive toda la vida sino la reconstrucción de una experiencia personal concreta. De alguna manera el entrevistador conoce de antemano esta situación con los elementos, procesos y estructura total de la misma y la ha analizado sistemáticamente. Con base en estos resultados es que se elabora la guía de preguntas. Una vez que se recogieron los instrumentos, se procedió a su análisis, éste se hizo mediante la inducción analítica, la cual implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellos; a tal fin se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de nuevos casos (Robinson 1951). Para la validación del proceso de investigación se llevó a cabo la triangulación teórica, la cual de acuerdo con Denzin (1989), es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular.

### **Análisis y presentación de resultados**

De acuerdo a la información recabada en los cuestionarios, podemos decir que son básicamente cuatro los factores que inciden en el proceso de titulación de los alumnos, estos son: factores relacionados con los alumnos, factores institucionales, factores relacionados con la suspensión de foros y talleres y factores asociados a la vinculación de los seminarios con el trabajo de tesis.

Respecto a la primera categoría, los asesores coinciden en que tiene mucho que ver la actitud, el interés y la responsabilidad del tesista, en este sentido **t1b** nos menciona: *“compromiso e interés por parte de los estudiantes. Organización del trabajo personal de cada estudiante, definición de prioridades y constancia (perseverancia) en el logro de los propósitos personales de los alumnos”*. De igual manera mencionan que los estudiantes deben tener una mejor organización del tiempo. En referencia a esta categoría, (Tinto 1987), nos señala que entre los estudiantes existe incertidumbre entre los propósitos y el cambio pues no todos los estudiantes ingresan a posgrado con objetivos educativos y ocupacionales claros pero tampoco sus propósitos son inmutables durante todo el curso del recorrido universitario, porque según resultados de (Astin 1982) la mayoría de los alumnos están inseguros respecto a sus metas universitarias y

laborales a largo plazo. Según el mismo Astin, tres de cada cuatro estudiantes experimenta dudas educativas u ocupacionales durante el curso de sus estudios.

Así la incertidumbre relacionada con las metas educativas y ocupacionales es un rango muy frecuente e indica que puede ser una característica general del proceso longitudinal de esclarecimiento de metas de los primeros años de educación superior, muchas IES no lo consideran y prefieren tratarlo como una deficiencia individual más que un fenómeno del proceso institucional, (Rodríguez 2006).

Por otro lado Cope y Hannah (1985), concluyeron que de todas las características individuales se denota que el compromiso con las metas educativas o profesionales es el determinante más importante de la persistencia estudiantil y se encontró que las tasas de grado de titulación, son dos veces más altas entre los estudiantes comprometidos con metas específicas vinculadas con la carrera que entre los que mostraban incertidumbre acerca de su futuro.

En relación a los factores institucionales podemos encontrar que es el elemento de mayor influencia, ya que incide desde la asignación de tutores hasta la presentación del examen, lamentablemente interviene de manera negativa y perjudicial, tanto a los asesores como a los estudiantes, al respecto t2a nos comenta: *“los problemas político administrativos por los que atraviesa la institución influyen de forma negativa ya que han ocasionado que por intereses políticos no se realice una adecuada planeación y organización de acuerdo a perfiles, además existe una total desvinculación entre la coordinación de investigación y posgrado con titulación”*. En este sentido, Vincent Tinto considera que la vida social e intelectual de las instituciones educativas incide en el correcto desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en estas, pues los intercambios entre los diferentes actores del posgrado, dentro y fuera de la escuela, están basados en relaciones profesionales o contactos de amistad de carácter formal e informal, asegurando que si son más numerosos y densos, más sana es la vida académica, además establece una estrecha relación entre los cambios de la vida social e intelectual de un posgrado y su eficiencia terminal<sup>1</sup> ya que esta refleja los cambios y modificaciones del ambiente académico en los programas de posgrado.

Referente a la vinculación entre los diferentes seminarios y el trabajo de titulación uno de los asesores (t1a) señala: **“que la vinculación en el caso de las materias metodológicas sería indispensable darle un seguimiento en la elaboración de tesis. También (t1b) comenta sobre la misma línea lo siguiente... “pienso que no solo debe existir vinculación (continuidad, secuencia) entre los seminarios de la línea de investigación, sino también una correspondencia entre de los contenidos de estos seminarios de investigación con el proceso de investigación que se sigue en la elaboración de los trabajos reales de los alumnos”**. Si bien los asesores señalan que con el resto de los seminarios resulta complicado establecer un vínculo entre el trabajo de investigación y estos; en el caso de los seminarios de la línea metodológica sería un aspecto deseable. Respecto a esta categoría, Rodríguez (2006) señala lo siguiente: la calidad de un posgrado en educación no depende del tipo de institución que lo ofrece, de la población objetivo que atiende o de la función educativa para la que forma, sino de un diseño curricular con un buen nivel de congruencia interna, con objetivos alcanzables y una forma de operación totalmente coherentes con su propósito

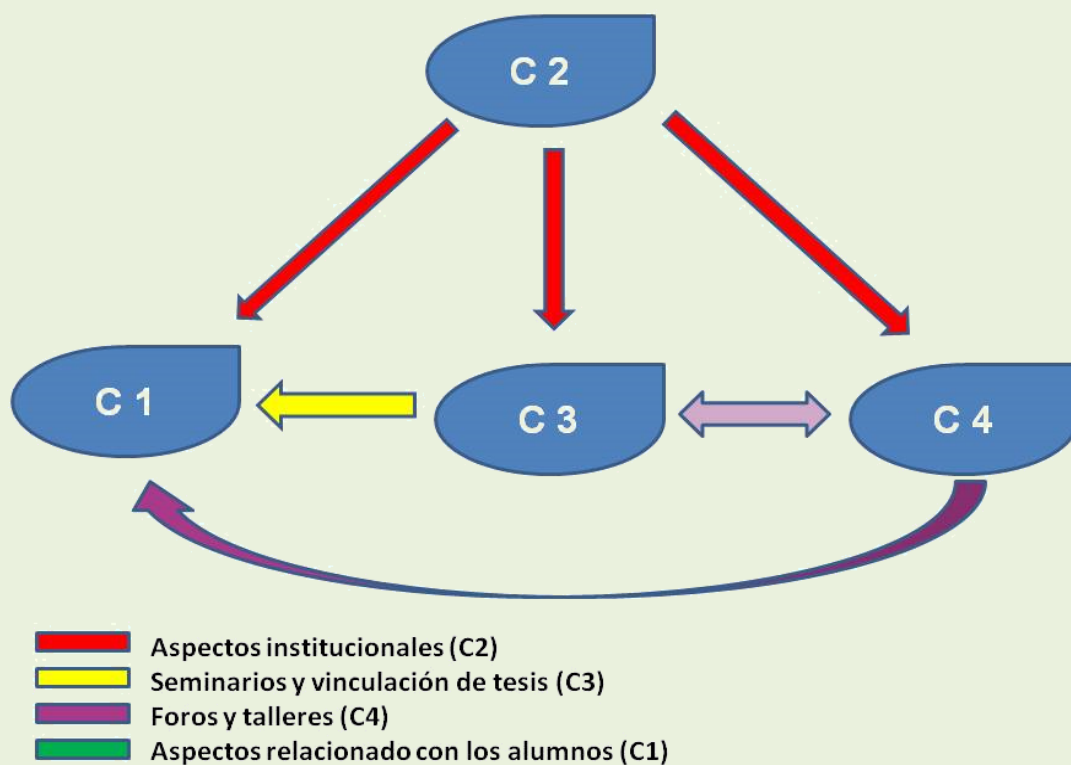
---

<sup>1</sup> Se entiende como el porcentaje de estudiantes graduados con relación al número de los que ingresaron. (Rebora,1995)

principal, a cargo de plantas académicas consolidadas y con apoyo en una infraestructura suficiente y actualizada.

En la cuarta categoría, los asesores coinciden en que la suspensión de los foros y talleres influyó de forma negativa puesto que era un espacio en el que los estudiantes exponían sus avances, esto a su vez generaba que se apropiaran de su tema además de que podían recibir recomendaciones lo cual era de gran ayuda para la conclusión del trabajo en este sentido t1a manifiesta: **“el hecho de presionarlos para que tuvieran algo que presentar ya era presión para avanzar en la tesis”**. La misma Rodríguez (2006) menciona que, el trabajo colegiado entre académicos de un mismo programa de posgrado es una forma habitual de analizar lo que ocurre al interior de los procesos de formación que en él se generan, así como de buscar cada vez mejores experiencias para propiciar el aprendizaje. También en forma colegiada, con académicos de otras instituciones, analizan problemas comunes, comparten experiencias y organizan eventos para consolidar la formación de los formadores.

La siguiente figura muestra las relaciones que se establecen entre las diferentes categorías identificadas.



De acuerdo a la relación existente entre las diferentes categorías podemos inferir que la categoría relativa a los aspectos institucionales es el elemento que influye de manera preponderante sobre los demás aspectos, como son aspectos relacionados con los estudiantes, aspectos relacionados a la vinculación entre los distintos seminarios y el trabajo de tesis y los aspectos relacionados con la suspensión de foros y talleres.

De igual forma se encontró que entre los elementos relacionados con la vinculación entre los distintos seminarios y el trabajo de tesis y aquellos relacionados



con la suspensión de foros y talleres, se establece una influencia recíproca; así mismo existe una influencia de los aspectos asociados a suspensión de foros y talleres sobre los aspectos relacionados con los estudiantes.

Finalmente podemos decir que estos últimos no tienen ningún tipo de influencia sobre los otros aspectos, por el contrario los elementos asociados al papel de los estudiantes, se ven influenciados por los otros tres aspectos y juega únicamente el papel de depositario.

## **Comentarios**

En esta investigación se rescató solamente la visión de los tutores y asesores que laboran en la UPD y que están directamente relacionados con los procesos de titulación incluyendo los aspectos académicos y administrativos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo podemos inferir que los aspectos institucionales son el elemento que influye de manera principal en el bajo índice de titulación en las maestrías ofrecidas en la UPD, afectando de manera efectiva a los otros aspectos que fueron mencionados por los tutores: los relacionados con los estudiantes (competencia investigativa, expectativas de titulación, actitud y responsabilidad, administración del tiempo y compromiso e interés), aquellos relacionados con la suspensión de los foros y talleres y los relacionados con la vinculación entre los seminarios y trabajos de investigación de los estudiantes de posgrado.

Podemos decir que estos últimos no tienen ningún tipo de influencia sobre los otros elementos, por el contrario los asociados al papel de los estudiantes, se ven influenciados por los otros tres factores y juega únicamente el papel de depositario.

Por lo tanto se puede decir que la dirección debe revisar la posibilidad de implementar nuevamente los cursos y talleres institucionales, ya que estos, tal como lo mencionaban los asesores, coadyuvaban de manera importante para que los alumnos pudieran terminar los trabajos de tesis. De igual manera, se puede mencionar que otro de los hallazgos apuntan a la necesidad de establecer mayor vínculo entre los seminarios de metodología y los avances de los trabajos de tesis, así mismo, se plantea revisar los mecanismos institucionales de asignación de tutores con base a su perfil y trayectoria académica y, principalmente, si deben tomarse en cuenta que sean personas dedicadas a la investigación. De la misma manera, se considera necesario que el trámite administrativo de titulación no sea burocrático y sea más ágil.

Además, precisa encontrar la manera de mejorar los procesos académicos administrativos en torno a los procesos de investigación y titulación: asignación de tutores, trabajo de tutoría, lectoría, y trámites ante la comisión de titulación.

Por lo anterior, la investigación cumplió con los objetivos propuestos, como fueron identificar los aspectos tanto institucionales como los relativos a los estudiantes que inciden en que los alumnos de las maestrías de la UPD no estén alcanzando el grado académico. Así mismo se mencionaron una serie de alternativas para poder mejorar el nivel de titulación en los estudiantes.

Se puede concluir que la eficiencia terminal en los estudios de posgrado que se refleja en la obtención del grado en este nivel, está determinada por múltiples aspectos los cuales impiden alcanzar la eficiencia terminal deseable para considerarlo un parámetro de calidad.



Finalmente, se sugiere realizar más investigaciones con un enfoque holístico, es decir tomando en cuenta perspectivas de asesores y alumnos esto con el fin de aumentar las aportaciones que sobre el tema se encuentran, ya que la mayoría de las investigaciones que fueron consultadas hacen referencia sólo al punto de vista de los alumnos y este trabajo únicamente considera la perspectiva de los asesores, lo cual nos daría una visión más amplia y enriquecedora del tema.

## Referencias

- Denzin, N. (1989) *Strategies of multiple triangulation*. The research act: a theoretical introduction to sociological methods.
- Gutiérrez, D. (2009). Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de posgrado para la elaboración de su trabajo de grado. En Barraza, A., Gutiérrez, D. y Cenicerros, D. (2009). *Alumnos y profesores en Perspectiva*. (p. 16-48). México: Universidad Pedagógica de Durango.
- LeCompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Luna, B. (2011). *Factores de la influencia en la gestión de la planeación académica para el logro de la eficiencia terminal del estudiante de educación superior*. Trabajo presentado en el XI congreso nacional de investigación educativa del 11 al 17 de noviembre de 2011 en México D.F. recuperado el día 8 de diciembre de 2012. Recuperado de: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/1420.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1420.pdf)
- Medina-Otero. T. (2011). Titulación: estrategias y acuerdos epistemológicos. *Investigación universitaria multidisciplinaria*. Vol. (8). 26-33. Recuperado el 29-noviembre de 2012. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos>
- Rébora, Emilia (1985). “eficiencia terminal en la facultad de filosofía y letras” en Ricardo Sánchez Puentes, pág. 98-113.
- Rodríguez, E. (2006). *Factores relacionados con el proceso de titulación de la maestría en educación de las cinco escuelas normales oficiales del distrito federal*. Instituto politécnico nacional, México, D.F. Recuperado el 29 de noviembre de 2012. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México. ANUIES –UNAM.
- Villagra, M. y Casas, M. (2010). *La falta de tiempo docente y otros avatares. Textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis*. Trabajo presentado en el I congreso argentino y latinoamericano de posgrados en educación superior del 12 al 14 de mayo de 2010. Recuperado el día 3 de diciembre de 2012. En [www.edumar.cl/documentos/tit\\_final\\_cmc.pdf](http://www.edumar.cl/documentos/tit_final_cmc.pdf)

# UNA APROXIMACIÓN A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA

*Ma. Martha Marín Laredo*

---

Doctora en Educación: actualmente se desempeña como Profesora- Investigadora de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. [marthita\\_marin@yahoo.com.mx](mailto:marthita_marin@yahoo.com.mx)

---

## Resumen

La profesionalización académica es un proceso que implica formación, capacitación, actualización y especialización orientada hacia la profesionalización de la práctica docente, la investigación y la extensión en las dimensiones disciplinar, metodológico-instrumental, pedagógico-didáctica, humanística y filosófica. Marín (2012) realizó un diagnóstico de necesidades de formación docente de universitarios del área de la salud : Enfermería, Odontología y Psicología y cuyos resultados muestran que más de la mitad de los profesores encuestados (217) refirió que el nivel de necesidad de formación docente era necesaria, más que necesaria y vital, en relación a las dimensiones: planificación de la enseñanza, métodos didácticos, estrategias de enseñanza, relación profesor-estudiante, tecnologías en la enseñanza y evaluación educativa. La Facultad de Enfermería en el 2008 diseñó su plan de estudios por competencias profesionales, el cual está vigente a partir de esa fecha. Este plan no tiene descrito y documentado el Perfil de Docente Universitario, se desconoce cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y didácticas que deben tener los profesores para responder a los retos de este siglo. Las convocatorias internas y abiertas que emite esta institución educativa para cubrir las materias definitivas e interinas, no contemplan como requisito de ingreso la formación docente, el perfil que se solicita es disciplinar, en algunos casos se toman en consideración la experiencia en la docencia y laboral. A partir de este diagnóstico se diseñó el curso- taller denominado "Introducción a la Formación Docente con Enfoque de Competencias Profesionales Integrales dirigido a profesores definitivos, interinos y de nuevo ingreso". Este contempla las competencias genéricas y transversales, docentes, los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que son necesarios para fortalecer las competencias de los profesores universitarios. Se diseñó en ocho módulos en cada uno de ellos se precisa: escenarios, estrategias y evidencias de aprendizaje y la evaluación. Se impartió a 76 profesores con una duración de 60 horas (teoría y práctica).

**Palabras clave:** competencias profesionales, formación del profesorado, diagnóstico de necesidades.

## Abstract

Academic professionalization is a process that involves education, training, updating and specialization oriented towards the professionalization of teaching practice, research and extension in the dimensions discipline, methodological and instrumental, pedagogical-didactic, humanistic and philosophical. Marín (2012) conducted a needs assessment of teacher training college in the area of health: Nursing, Dentistry and Psychology and the results show that more than half of the teachers surveyed (217)

reported that the level of need for teacher training was necessary, more necessary and vital, in relation to the dimensions: instructional planning, teaching methods, teaching strategies, teacher-student relationship, teaching technologies and educational evaluation. The School of Nursing in 2008 its curriculum design professional competencies, which is effective as of that date. This plan is not described and documented the University Teaching Profile is unknown what knowledge, skills and attitudes and teaching methods that teachers should have to meet the challenges of this century. The open internal calls and issuing this school to cover materials and interim final, do not include as income requirement teacher education, the profile is requested discipline, in some cases taking into account the experience in teaching and working . From this analysis we designed the workshop course entitled "Introduction to Teacher Education Professional Skills with Comprehensive Approach" aimed at teachers definitive incoming interim and this includes generic and transversal competences, teachers, theoretical knowledge, heuristics and axiological that are necessary to strengthen the skills of university teachers. Design is eight modules each required: scenarios, strategies and evidence learning and assessment. Was provided, to 76 teachers, with duration of 60 hours (theory and practice).

**Keywords:** professional skills, teacher training, needs assessment.

## **Introducción**

En el último medio siglo ha tenido lugar una revolución académica en la enseñanza superior, la que se ha caracterizado por transformaciones sin precedentes en su ámbito y diversidad. No es sencillo aprender este proceso en curso y dinámico mientras nos encontramos en medio de él. Podría decirse que los acontecimientos del pasado reciente tienen un carácter tan drástico como los ocurridos en el siglo XIX, cuando la universidad investigadora evolucionó, primero en Alemania y luego en otros lugares, y replanteó en lo fundamental la índole de la universidad en el mundo entero.

Los cambios académicos de finales del siglo XX y principios del XXI son más vastos por ser mundiales y por la cantidad de instituciones y personas a las que afectan. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente sus competencias.

En las universidades públicas del país es común encontrar que los profesores ingresan con un perfil proveniente del ámbito profesional o de la investigación las cuales no contemplan en el perfil de los aspirantes la formación pedagógica; por ello, las instituciones de educación superior tienden a solventar las deficiencias con acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de capacitación y actualización.

La enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como profesores (as) universitarios, no nos hemos preparado realmente para hacerlo; nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos y condiciones que caracterizan la enseñanza.

La sociedad actual exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. La estructura de programas de formación para la mejora de la docencia universitaria debe responder a los problemas, expectativas y necesidades que tengan planteados la institución universitaria en general y sus miembros en particular.

La ineludible implicación de los profesores en su proceso formativo se inicia con su participación en el estudio de las necesidades. Por ello, todo programa de formación está antecedido de un análisis de necesidades formativas para que cumpla con una de las características mínimas de la acción formativa: la pertinencia, un programa es pertinente si responde a las necesidades y problemáticas existentes; de esta forma, el diagnóstico de necesidades se convierte en la primera fase de toda intervención formativa.

“La profesionalización académica es un proceso que implica, formación, capacitación, actualización y especialización orientado hacia la profesionalización de la práctica docente, la investigación y la extensión en las dimensiones disciplinar, metodológico- instrumental, pedagógico-didáctica, humanística y filosófica en un contexto sociohistórico, institucional y áulico” (Crocker y Magaña, 2004: 34 ).

La formación del profesorado es una exigencia de la naturaleza misma de la profesión docente vinculada al desarrollo y construcción personal del conocimiento y a la utilización personal y colectiva de este conocimiento para construir formas de vida y relaciones que constituyen la sociedad que deseamos. La vida profesional de los docentes es un proceso permanente de aprendizaje en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden.

El profesor de educación superior enfrenta un desempeño profesional complejo: ser un experto de un campo de conocimiento, con pleno dominio de sus avances, ser un investigador capaz de generar y aplicar conocimiento, tener competencias reconocidas para guiar y conducir a sus estudiantes y propiciar en ellos aprendizajes significativos, contar con conocimientos y habilidades sobre el currículo, la pedagogía, la epistemología, el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, entre muchas otras demandas que debe atender y resolver.

### **La formación docente como elemento principal de la profesionalización de la docencia universitaria**

La “formación del profesorado universitario debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado; lo que significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente. Así, esta formación deberá englobar tanto la formación inicial como la permanente” (Mayor, citado en Perales, Sánchez y Chiva, 2002: 51). El docente universitario conoce el proyecto político-académico en el que se involucra, el modelo educativo del que forma parte, participa en academia, reconoce la importancia de su quehacer en la universidad y la necesidad de formarse en los aspectos pedagógico-didácticos.

Al hablar de formación del profesorado es importante analizar el contexto político y social como elemento imprescindible en la formación, esto implica examinar el concepto de profesión docente, la situación de las instituciones educativas (normativa, política), la situación actual de la enseñanza, del aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores (Imbernón, 2007).

Otros teóricos de la educación señalan que la formación docente es un proceso social complejo, “que alude al uso que se puede hacer del conocimiento y en algunos casos a su producción” y que puede ser analizado desde distintas perspectivas. (Farfán et al, 1997, citados en Padilla, 2007:38). Los mismos autores sostienen que, en tanto proceso, puede pasar por distintos niveles: la capacitación, la actualización, la especialización y la profesionalización (ésta última como una tendencia en las instituciones educativas de educación superior).

Un elemento central en la profesionalización académica es la formación docente, que

es un proceso de construcción social continuo e integral, que tomando en cuenta la vida cotidiana y la historia individual de los profesores y las demandas del contexto social e institucional, pretende formar y actualizar a los académicos en los aspectos filosófico-humanísticos, pedagógico-didácticos, metodológico-científicos, instrumentales y disciplinares que impacten en la calidad de la práctica docente, la investigación y la extensión que se da en los espacios educativos en la búsqueda de la institucionalización de la profesión académica (Crocker y Magaña, 2004: p.34).

La “formación docente es un proceso mediante el cual el profesional de la docencia se pone en condiciones para ejercer su profesión, siendo estas condiciones los conocimientos y las habilidades requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Barraza y Gutiérrez, 2005: 9). Para fines de este trabajo se entiende a la formación docente como un proceso continuo y permanente del profesor que se inicia desde su inserción y permanencia en el ámbito universitario, en donde desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para sustentar su práctica profesional y pedagógica de manera crítica y reflexiva.

Es decir, la finalidad de la formación del docente universitario está en dotarlo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la pedagogía y la didáctica, que le permitan poseer un marco teórico-conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación, integrar su unidad de aprendizaje y su función a un currículo y a un contexto social determinado, realizar investigación, tutoría, innovación educativa, implementar estrategias docentes que permitan el aprendizaje significativo en los estudiantes, aplicar estrategias de motivación, organizar el trabajo cooperativo y colaborativo, planear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, manejo de las TIC, entre otros aspectos.

### **La formación inicial del profesorado universitario: la inserción como parte de la formación inicial**

Al hablar de la inserción del profesor al ámbito universitario Zabalza (2006) dice que la:

Enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como <<profesores (as) universitarios>> no nos hemos preparado realmente para serlo. Nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos y condiciones que caracterizan la enseñanza (p. 69).

Entendida esta como actividad intencional dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos de acuerdo con determinados fines que, implícita o explícitamente, son valorados tanto por la institución como por el medio social.

Algunos autores definen la inserción como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar” (Zeichner, 1979, citado en Marcelo, 2009: 16).

En este trabajo se define la inserción como el inicio del profesionista universitario a la docencia en las DES de Ciencias de la Salud de la UMSNH. En donde como profesor se enfrenta a grandes retos de índole pedagógico-didáctico ya que debe

enseñar y debe aprender a enseñar, así como conocer a los estudiantes, el currículo y el contexto institucional; y que a través del tiempo desarrolle su identidad docente, definida esta como una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización, entendida la socialización como el “proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Maanen y Schein, 1979, en Marcelo, 2009: 7).

El periodo de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del docente, ya que en los primeros años de la docencia el profesor empieza a conocer la cultura escolar, los docentes aprenden a interiorizar las normas, valores, conductas, que caracterizan la cultura escolar. El profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados o con los códigos internos que existen entre profesores y estudiantes. Los primeros años de enseñanza deben ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de la vida.

### **La formación permanente y desarrollo profesional del docente universitario**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de 1975, define la formación permanente del profesorado como un “proceso dirigido a la revisión y renovación del conocimiento, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias” (citado por Imbernón, 2008: 7).

Este Organismo menciona que en “un mundo de rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debe estar centrado en el estudiante. Reconoce que los docente y estudiantes son los principales protagonistas de la educación superior” (UNESCO, 1998).

Un académico universitario formado domina la disciplina que enseña y se actualiza en los últimos avances de la misma, además sabe cómo enseñarla y propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos para la toma de dediciones en su vida cotidiana y práctica profesional. El desarrollo profesional de docente universitario se define como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (Ministerio de Educación y Ciencia de España, citado en Sánchez, 2001: 28).

Un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico concreto de su actuación profesional (González, 2004: 3).



Para este trabajo se precisa el desarrollo profesional del profesor universitario como un proceso continuo y permanente que busca fortalecer las competencias docentes y contribuir a la mejora de la docencia universitaria. Es un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en donde el docente asume una actitud positiva hacia el trabajo, con la institución y con la sociedad.

Al analizar la profesión de la docencia universitaria y su proceso formativo, es importante tener claro el proyecto de la práctica profesional que se requiere en el mundo globalizado y cambiante en donde las exigencias académicas son cada día mayores. Para ello tenemos que considerar, entre otros factores, los modelos de formación que se utilizan para concebir el modelo del profesional a formar, ya que el prototipo de formación que se adopte debe partir del tipo de enseñanza que se pretenda realizar.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) no existe un programa sistemático de formación docente para profesores en activo y de nuevo ingreso, quienes en su gran mayoría incursionan en la docencia sin preparación pedagógica. Los requisitos de ingreso y promoción del docente universitario están plasmados en el Reglamento para el Personal Académico de la UMSNH, Artículo 23 el cual refiere: el “Profesor de Asignatura ‘A’, debe mostrar aptitud para la docencia y/o la investigación. Para el docente de Asignatura ‘B’ son los mismos requisitos señalados que para el nivel ‘A’, y por lo menos dos años de experiencia en la docencia o en la investigación, publicación de trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación. Este requisito podrá dispensarse a los profesores que en la dirección de seminarios y tesis o en la impartición de cursos especiales, hayan desempeñado sus labores de manera sobresaliente” (UMSNH, 1990: 98).

El Estatuto Universitario vigente (1963) en el Artículo 64 refiere que para pertenecer al cuerpo docente de la Universidad se requiere tener grado universitario o reconocida competencia en la materia que se profese (UMSNH: 1963:19).

Por otra parte, la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, se reglamenta en el artículo 93 del Contrato Colectivo de Trabajo del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM) el cual menciona “la Universidad y el Sindicato, formularán planes y programas de superación académica y pedagógica para sus trabajadores, que les permitirán elevar su nivel académico y pedagógico, mejorar la calidad de su actividad y perfeccionar sus conocimientos y habilidades” (2009: 53). Así mismo el artículo 114 de dicho contrato refiere “con el objeto de alcanzar un alto nivel académico, la institución se compromete a poner en práctica, los planes y programas de capacitación y superación del trabajador académico” (UMSNH-SPUM, 2009:63).

La Comisión de Capacitación y Adiestramiento de la UMSNH está integrada por representantes del SPUM y de la Secretaría Académica, quienes a través de las Comisiones de cada una de las escuelas y facultades programan la capacitación y adiestramiento de los profesores universitarios sin un diagnóstico formal de necesidades institucionales. Esta Comisión no realiza una evaluación integral de los cursos que se imparten, el seguimiento es azaroso y no se valora sistemáticamente el impacto de dicha capacitación.

El Plan de Desarrollo Institucional (PIDE) 2010-2020 de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo describe que una de sus metas es “lograr que un mayor número del personal académico actual alcance mayores niveles de habilitación y competencias para lo cual implantará un programa para la superación académica y formación continua del profesorado e impulsará la capacitación de los docentes”

(UMSNH: 78). Lo que se ha dado en forma paulatina, desarticulada y sin un diagnóstico de necesidades formativas.

A partir de estos referentes y del resultado del diagnóstico de necesidades de formación docente de universitarios del área de la salud que se efectuó en el 2011-2012 (Marín, 2012) en tres Dependencias de Educación Superior (DES) de Ciencias de la Salud : Enfermería, Odontología y Psicología y cuyos resultados muestran: más de la mitad de los profesores encuestados (217) refirió que el nivel de necesidad de formación docente era *necesaria, más que necesaria y vital*, en relación a las dimensiones: planificación de la enseñanza, métodos didácticos, estrategias de enseñanza, relación profesor-estudiante, tecnologías en la enseñanza y evaluación educativa. Estas dimensiones se diseñaron a partir del Nuevo Modelo Educativo de las Dependencias de Educación Superior de Ciencias de la Salud (UMSNH, 2008).

Como parte de este diagnóstico se realizaron entrevistas a directivos y profesores expertos (con maestría o doctorado en educación), los cuales manifestaron que existe una gran necesidad de formación docente y la califican de muy necesaria y vital.

Por lo que respecta a la Facultad de Enfermería, en el 2008 diseñó su plan de estudios por competencias profesionales, el cual está vigente a partir de esa fecha. Este plan no tiene descrito y documentado el Perfil de Docente Universitario, se desconoce cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y didácticas que deben tener los profesores para responder a los retos de este siglo. Las convocatorias internas y abiertas que emite esta institución educativa para cubrir las materias definitivas e interinas, no contemplan como requisito de ingreso la formación docente, el perfil que se solicita es disciplinar, en algunos casos se toman en consideración la experiencia en la docencia y laboral.

Otra problemática que se manifiesta es la masificación, por lo que las autoridades de la dependencia universitaria tienen la necesidad de contratar profesionistas de forma temporal sin tomar en cuenta la preparación pedagógica y tienden a solventar las deficiencias con acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de capacitación y actualización.

A partir de este diagnóstico y a solicitud de las autoridades de la Facultad, se diseñó el curso-taller denominado “Introducción a la Formación Docente con Enfoque de Competencias Profesionales Integrales dirigido a profesores definitivos, interinos y de nuevo ingreso de la Facultad de Enfermería de la UMSNH”.

Este curso contempla las competencias genéricas y transversales docentes, los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que son necesarios para fortalecer las competencias de los profesores universitarios. El curso se diseñó en ocho módulos en cada uno de ellos se precisa: escenarios, estrategias y evidencias de aprendizaje y la evaluación. Se impartió a 76 profesores de base e interinos, con una duración de 60 horas (teoría y práctica).

Algunos de los contenidos que se abordaron en este curso-taller son: plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería, introducción a la formación docente universitaria, introducción a la enseñanza universitaria, competencias profesionales del profesor universitario, origen, definiciones y clasificación de las competencias, planificación de la enseñanza, estrategias didácticas, métodos didácticos y evaluación educativa.

Los métodos utilizados durante el desarrollo del curso fueron entre otros: aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, aprendizaje colaborativo y cooperativo. Se emplearon estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y

posinstruccionales, a través de organizadores gráficos (diagrama de llaves, diagramas arbóreos, diagrama de círculos), mapas y redes conceptuales.

El material de apoyo que se proporcionó a los profesores antes del inicio del curso fueron: programas sintéticos de las unidades de aprendizaje del plan de estudios, y documentos como: desarrollo del docente universitario, la formación pedagógica de los profesores universitarios, la formación del docente universitario: modelos pedagógicos, identidad, y profesión en el marco de las competencias del docente universitario, percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria, las competencias en el currículo universitario y la evaluación por competencias en la educación superior entre otros.

La valoración del curso se realizó de manera integral a través de evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

## Conclusiones

Es necesario y urgente que la UMSNH profesionalice la docencia universitaria a través de ofertar maestrías y doctorados en educación, que partan de una valoración crítica de la situación real del profesorado universitario (diagnóstico de necesidades) para brindar, mediante la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, la capacitación y actualización docente acorde con las necesidades del profesorado y las institucionales.

El curso que se impartió en la Facultad de Enfermería permitió que los profesores obtuvieran herramientas teóricas – metodológicas sobre su práctica docente, se dieran cuenta de sus debilidades y fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por competencias profesionales integrales enfoque del plan de estudios de esta institución educativa. Así mismo, los docentes valoraran la importancia de profesionalizar la docencia universitaria, la cual debe estar de acuerdo al modelo educativo de cada institución, incluida la propuesta pedagógico-didáctica en que se fundamenta su proyecto curricular, con las necesidades demandadas y diagnosticadas en la evaluación del contexto externo e interno del currículo y las demandas propias de los académicos desde su vida cotidiana y la defensa de sus intereses como gremio profesional.

## Referencias

- Barraza, M.A y Gutiérrez, R. D. (2005). *Técnicas e instrumentos para la detección de necesidades de formación docente*. Extraído 10 de octubre de 2010 desde [www.upd.edu.mx/librospub/variros/TENECFOR.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/variros/TENECFOR.pdf).
- Crocker, R y Magaña, A.(2004).*El académico universitario competente*. Guadalajara, Jalisco: U de G.
- González, M.V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. (33), 7,1-12 Extraído el 15 de enero de 2010 desde <http://ww.rieoei.org/org/deloslectores/741/Gonzaez258.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. (3a.reimpresión). Barcelona, España: Graó
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (8ª. Ed.).Barcelona, España: Grao.

- Marcelo, C. (2009). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación. Revista Curriculum y Formación del Profesorado*. (13),1, 1-8 .Extraído el 7 de enero de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711733002.pdf>.
- Marín, L.M.(2012). *Diagnóstico de necesidades de formación docente de universitarios del área de la salud*. Tesis doctoral no publicada. Morelia, Michoacán: autor
- Padilla, M. R. (2007). *La capacitación y actualización de profesores universitarios: un estudio de caso*. Guadalajara, Jalisco: U de G.
- Perales, M. J., Sánchez, P y Chiva I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria como de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de Valencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. (8), 1, 49-69. Extraído el 29 de agosto de 2009 desde <http://www.uv.es/Relieve/v8n1/RELIEVEv8n1 4htm>.
- Sánchez, N. J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Extraído el 5 de diciembre de 2009 desde <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>.
- UNESCO. (1998). *Declaración sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*: París. Extraído el 6 de julio de 2009 desde [www.unesco.org/educación/.../declaración\\_spa.htm](http://www.unesco.org/educación/.../declaración_spa.htm) .
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1990). *Reglamento para el personal Académico*. Morelia, Michoacán: autor. Extraído el 16 de enero de 2012 desde <http://www.google.com/cse?q=reglamento+para+el+personal+academico&cx=016084939501106015201%3Aclk39tkopb0&ie=UTF-8&siteurl=www.umich.mx%2F>.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (1963) *Estatuto Universitario*. Extraído el 16 de enero de 2012 desde <http://www.umich.mx/documentos/reglamentos/Estatuto-Universitario.pdf>.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana. (2009). *Contrato Colectivo de Trabajo SPUM 2009*. Morelia: autor.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2008). *Modelo Educativo Nicolita*. México: Autor.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario* (2ª.Ed.).España: Narcea.

# LA MALDAD Y AGRESIVIDAD DEL DOCENTE: DEBATES Y PERSPECTIVAS

*Víctor Gutiérrez Olivárez (1) y Víctor Hernández Mata (2)*

---

1.- Doctor en Psicología y Educación; actualmente se desempeña como docente en licenciatura y posgrado en el Instituto Michoacana de Ciencias de la Educación y maestro frente a grupo en educación especial. [psicomentario@gmail.com](mailto:psicomentario@gmail.com)  
2.- Doctor en Psicología y Educación; actualmente se desempeña como Docente e Investigador en la Universidad Autónoma de Querétaro.

---

## Resumen

Este escrito recurre a la visión freudiana de la maldad humana y a la perspectiva histórica y discursiva de Foucault para reflexionar sobre los fenómenos de agresión y maldad en la educación ejercidos por el docente. Discute el enfoque sustancial de la maldad el que supone una dotación hereditaria o constitutiva de quien manifiesta los actos de agresión, pues parece que se trata más bien de un fenómeno dependiente de condiciones psíquicas y sociales específicas; posición en la que seguimos a los autores mencionados y a Bauman. Reflexionar y discutir son tareas loables. Lo es también interpretar desde un ángulo que evite la prematura y a veces estéril condena social de un tema tan espinoso como el que aquí se revisa, a fin de que eventualmente pudiera abrirse un espacio de acción distinto a lo que se ha hecho hasta el momento.

**Palabras clave:** maldad humana, agresión docente, discurso y educación.

## Abstract

This writing resorts to the freudian view of human evil and the historical and discursive Foucault to reflect on phenomena aggression and evil in education exerted by the teacher. Discusses substantial focus of evil which is a constituent of hereditary endowment or who manifests acts of aggression, it seems that it is rather a phenomenon dependent on specific psychological and social conditions, a position in which we follow the authors mentioned and Bauman. Reflecting and discussing are laudable tasks. It is also interpreted from an angle to prevent the premature and sometimes sterile social condemnation of a thorny issue such as this is checked, so that eventually could open a space of action other than what has been done so far.

**Keywords:** human evil, teacher aggression, speech and education.

## Introducción

Para los fines de este trabajo, discutiremos las ideas de Freud sobre la maldad humana; revisaremos la propuesta de Foucault sobre el modo en el que el acto educativo se orienta hacia las acciones de vigilar y castigar; buscaremos contextualizar el problema objeto de reflexión por medio de las ideas de Bauman (2007, 2009), quien critica el movimiento de justificación de una experiencia de vida cada vez más violenta; por último, exploraremos la perspectiva de la sublimación freudiana, acto que abandona la



meta sexual o agresiva de la pulsión por otra culturalmente aceptada, como posibilidad ante la tensión que caracteriza la práctica docente.

Los límites del ensayo son: por un lado, el reconocimiento de que la participación de la maldad en la práctica docente tiene múltiples y contradictorios ángulos de observación; por otro, la perspectiva de que la maldad, ubicada en este caso en el maestro o la maestra, no es una práctica privativa de ambos pues puede aparecer en el estudiante o en otro de los participantes en el proceso educativo, directivos, padres de familia, entre otros.

### **La revisión de la maldad docente, un ensamble de voces: el pesimismo freudiano**

El texto de Freud, *El Malestar en la cultura* (1930-1929/ 1984), contiene una reflexión sobre la agresividad y la maldad humanas que parece pertinente para pensar el tema del malestar en la educación, el de la presencia creciente de la agresividad. En efecto, la tesis central que postula Freud en dicho trabajo es que la agresividad es una fuerza que el lazo social intenta infructuosamente mitigar, ya por medio de la educación ya por medio de la normatividad.

Ahora bien, ¿en qué modo imaginamos que el lazo social pretende mitigar la fuerza de la agresividad? Quizá en el reconocimiento de la dependencia mutua para la realización exitosa de gran parte de las empresas que el ser humano requiere en la vida social, puesto que la maldad necesariamente separa y aísla al hombre de su semejante. Tal vez en el cabal reconocimiento de la policromática vida afectiva que parece suprimirse en el tono monocromático de la maldad cuando esta última surge impetuosa, estableciendo una inercia difícil de remontar. O bien, en la construcción de un nuevo horizonte de vida en el que pueda ponerse en duda los valores y las acciones que hoy llevan a la conclusión sorprendente e injustificada, por lo menos carente de razones sólidas, de que actuar negativamente hacia los otros es un acto de sobrevivencia.

Sea como fuere, la educación sería el terreno propicio para que el lazo social transformase la condición indómita del ser humano. Pero, ¿cómo podría ese campo permanecer incólume ante el avasallamiento de las pulsiones humanas?, ¿no sería allí precisamente donde aparecerían las miserias humanas?

La cuestión es que la agresividad y los actos inconscientes más aberrantes continúan emergiendo en el campo de la educación, lo que justifica estas líneas de reflexión. Quizá enfocando al maestro, a la violencia y maldad que puede manifestar, localicemos una perspectiva que oriente ante lo que puede describirse como una situación de gran confusión y vaguedad.

Por cierto, es interesante seguir la visión psicoanalítica, pues se ha visto que ofrece una perspectiva a la que se ha dado credibilidad. Sin embargo, esa visión de la agresividad que da pie a la maldad fue formulada en el primer tercio del siglo pasado. ¿Mantendría su vigencia? ¿Acaso la idea de Freud sobre esa fuerza que rompe el lazo social habría quedado circunscrita a otra época distinta a la actual? Probablemente. Pero ha tomado tal dimensión la maldad humana en el proceso educativo -y para efectos de este estudio en la persona del maestro- que se precisa volver sobre aquellas ideas freudianas. Por cierto, retomar una perspectiva teórica no significa aceptarla incondicionalmente. Antes bien, se hace impostergable su revisión crítica.

A fin de juzgar la pertinencia del psicoanálisis en materia de la maldad humana recordemos su postulado: la cultura se habrá de edificar sobre la sofocación de las pulsiones sexuales y agresivas.



Los fenómenos sustitutivos que surgen como consecuencia de la sofocación pulsional constituyen lo que Freud denomina como nerviosidad moderna, o más específicamente como psiconeurosis:

“La experiencia enseña que para la mayoría de los seres humanos existe un límite más allá del cual su constitución no puede obedecer al reclamo de la cultura. Todos los que pretenden ser más nobles de lo que su constitución les permite caen víctimas de la neurosis; se habrían sentido mejor de haberles sido posible ser peores” (Freud, 1908/1986: 171).

Tenemos entonces la propuesta freudiana: aceptar la maldad humana o por lo menos disminuir la altura de miras con la que se mide el comportamiento del ser humano, a fin de evitar que caiga en la neurosis. Pero, una visión de ese tipo suscitara de inmediato reacciones en contra. Alguien diría que más allá del individuo se encuentra el otro que es objeto de la maldad; ¿acaso los efectos nefastos de la maldad tendrían que quedar olvidados? Incluso resultaría inaceptable que se postulara como explicación que el neurótico estuviera limitado por su constitución, tal como se afirma en la anterior cita freudiana. Menos aún se aceptaría del sujeto de la maldad que fuera “peor” antes que más noble.

Empero, la ubicación de nuestro problema objeto de reflexión es incierta pues estamos parados sobre un terreno vagamente delimitado: la cultura tiende a juzgar con demasiada rigidez la maldad humana y el psicoanálisis, buscando aclarar los motivos de aquella, parece encubirla. ¿Cómo separar explicación de justificación? Respondamos por medio de una analogía: la microbiología ha descubierto las propiedades patógenas de virus y bacterias para el ser humano, de las que ha tomado provecho la medicina, pero esas investigaciones también han llevado a la fabricación de armas biológicas; el descubrimiento y el uso médico fue favorable, pero el uso bélico no. Entonces, examinando comparativamente, conocer la condición de maldad del hombre puede proveer una explicación pero no una justificación.

¿Qué explica el psicoanálisis sobre la maldad del ser humano? Primero debe considerarse que las investigaciones del psicoanálisis lo llevaron a cuestionar la idea de la normalidad que provenía de una normatividad estricta; sin olvidar que el psicoanálisis surgió como respuesta a ese contexto de rigidez. Entonces, el psicoanálisis dio elementos para constatar que esa cultura favorecía la neurosis. Pero en el presente, ¿hablaríamos de la misma rigidez? Quizá no. Sea como fuere, la psiconeurosis no era un resultado tan desfavorable. Con el psicoanálisis comenzó a hablarse de una patología normal.

Segundo, siguiendo en la dirección de cuestionar la perspectiva sustancialista de la maldad pues acabamos de decir que ya no quedaría tajantemente separado lo normal de lo patológico, se puede decir que, eventualmente, el profesor (y cualquier otro) podrían convertirse en un ser malvado. El sujeto estaría tentado en cualquier momento a colocar al otro como objeto de abuso y maltrato; esa condición se ha visto favorecida en distintos momentos de la historia, incluso las circunstancias actuales de autoritarismo y violencia lo impulsan a ello. Luego, esa posibilidad quedaría reforzada si el sujeto sólo obtuviera placer con esa conducta o si la posición social o la función que cumple le permitieran hacerlo impunemente.

Uno de los reclamos ideales de la sociedad dice: ‘amarás a tu prójimo como a ti mismo’. [...] ¿Por qué, pues, se rodea de tanta solemnidad un precepto cuyo cumplimiento no puede recomendarse como racional? [...] No es sólo que ese extraño es, en general, indigno de amor; [...] se hace más acreedor a mi hostilidad, y aun odio.

No parece albergar el mínimo amor hacia mí, no me tiene el menor miramiento. Si puede extraer una ventaja, no tiene reparo alguno en perjudicarme, y ni siquiera se pregunta si la magnitud de su beneficio guarda proporción con el daño que me infiere. Más todavía: ni me hace falta que ello le reporte utilidad; con que sólo satisfaga su placer, no se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme su poder; y mientras más seguro se siente él y más desvalido me encuentre yo, con certeza tanto mayor puedo esperar ese comportamiento suyo hacia mí. [...] yo no contraría aquel grandioso mandamiento si rezara: ‘Ama a tu prójimo como tu prójimo te ama a ti’ (Freud, 1930-1929/1984: 107).

Considerar a la pulsión de muerte o *todestrieb*, como la llamó Freud, asociada a una pulsión cruel, de destrucción o de aniquilamiento que haría actuar a los sujetos bajo una forma de agresión, supondría dar un enfoque sustancialista de la maldad (Derrida, 2005). Pero de lo que en realidad se trata es de ver al ser humano en una condición circunstancial en la que el ejercicio de esa pulsión lo lleva, en un caso, a tratar de aniquilar al otro, pero, en otro, a proteger la propia vida, puesto que el otro está también dispuesto a la agresión. Ahora bien, una voz crítica podría decir que esas explicaciones parecen ajenas a la educación. Pero, tendríamos que contestarle que la educación no es una cuestión de sobrevivencia, pero para algunos sí, sobre todo para aquellos que en cada relación humana ven una amenaza o la oportunidad de infringir una agresión.

Esa agresión cruel aguarda por lo general una provocación o sirve a un propósito diverso cuya meta también habría podido alcanzarse con métodos más benignos. Bajo circunstancias propicias, cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza también espontáneamente, desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie (Freud, 1930-1929: 108).

La posición de Freud sobre la *todestrieb* o pulsión de crueldad parece pesimista pues dice que es irreductible, más vieja, más antigua que los principios de placer o realidad, que en el fondo son el mismo, y que ninguna política podría erradicarla. Agrega que sólo podrá domesticarla, diferirla, aprender a negociar, a transigir con ella, *indirectamente*, pero sin ilusiones, y esa *indirección*, ese rodeo diferente, ese sistema de relevos y aplazamientos diferenciales, dictará la política al mismo tiempo optimista y pesimista. Freud recurre a la palabra “crueldad” (*Grausamkeit*), para denunciar una ilusión: aquella que habla de una erradicación de las pulsiones de crueldad y de las pulsiones de poder. Insistió en dar esa versión de lo humano, inscribiendo la maldad en una lógica psicoanalítica, refiriéndonos al placer que se obtiene con la agresión y la destrucción (Derrida, 2005)

Tercero, si el ser humano está sometido a la fuerza de su constitución pulsional y si también la cultura pretende sujetarlo más allá de sus posibilidades, ¿no estaría justificado que el individuo manifestara neuróticamente su agresividad? Antes de continuar esta visión de la agresividad humana que sin duda es chocante para muchos, sería útil para los propósitos de este escrito recordar que para Freud existe otra alternativa, a saber: la sublimación de las pulsiones. Por ese medio el individuo encaminaría sus expectativas pulsionales de agresividad a favor de la cultura y el lazo social. Pero, tal parece que, como la muestra la historia de la humanidad, el resultado ha sido muy pobre en materia de sublimación. La maldad humana sigue siendo infructuosamente mitigada por el lazo social.

## La perspectiva histórica y discursiva

Ahora bien, desde otra perspectiva, la solución no podría buscarse en la permisividad sino en el cuestionamiento de las normas que excluyen y someten (Foucault, 1997: 141). Tampoco en la normatividad que comparativamente desalienta al ser humano pues mientras algunos gozan de privilegios y prebendas, otros simplemente, en la cruda realidad de su vida, carecen de los más elementales derechos (Bauman, 2009: 12).

Veamos si las ideas de Foucault permiten ampliar nuestro panorama explicativo del malestar en la cultura, es decir, de la maldad humana.

Recordemos la entrada en escena del pensamiento foucaultiano con su texto *Arqueología del saber* (Foucault, 2003) en el que se nos revela que a través de restos, de vestigios, de fragmentos de textos no oficiales, es como se reconstruye la historia de la vida cotidiana de la gente y su participación en las instituciones. Tenemos el ejemplo de la escuela que se nos presenta a la imaginación mejor intencionada como un lugar donde supondríamos la presencia de un docente rebosante de alegría, impartiendo su saber con denuedo, comprometido en el apostolado con sus pupilos. Sin embargo, entre telones o de manera abierta y cruda, tal escenario dista de manifestar una dulzura así supuesta, como ha sido documentado con suficiente detalle en expresiones del arte como: la pintura, la literatura, el cine, el teatro y hoy con los avances tecnológicos expuestos en la internet mediante blogs, sitios webs o redes sociales como facebook, twitter, entre otros.

Citemos un ejemplo de la maldad filtrada en la tarea del educador: el cuadro del español Francisco Goya que data de 1780 a 1785, titulado, *La letra con sangre entra*; la pintura llama la atención por la crítica al sistema educativo de su tiempo, crítica que prevalece hasta nuestros días. ¿Qué observo Foucault en estas expresiones del discurso?:

Esto significa que cada sociedad promueve cierto tipo de discursos a los que hace funcionar como verdaderos al mismo tiempo que sanciona a otros como falsos. Y cuando Foucault dice cada sociedad, tenemos que pensar cada familia, cada institución, cada escuela, cada hospital. Es decir cada microsistema social. Cada microsistema genera o promueve cierto tipo de discursos que promueve y sanciona como verdaderos al mismo tiempo que condena a otros por su falsedad, a la vez que valora técnicas y procedimientos para la obtención del saber, basados en sistemas de valoración y exclusión (recompensa y castigo). Además, por supuesto, designa quiénes son los que tienen la palabra verdadera y quiénes no, impulsando a que el combate por la verdad no sea por la verdad sino la defensa de quien supuestamente la posee, y el ataque a quienes no (lo) reconocen (Fendrik, S. s/f).

Con las ideas expresadas en el párrafo anterior se abre otra interesante veta de análisis del campo pedagógico. Una de las “verdades” más defendidas a través de la historia es la acción disciplinaria del docente. Tal “verdad” se ha justificado de mil formas hasta “convencer” a quien la ejerce que esa práctica posee lo esencial de la función del docente. Ese velo impuesto al docente lo ciega ante el potencial educativo que tiene la interlocución del estudiante y el profesor. Además, coloca al docente ante una supuesta realidad natural e incuestionable posición que puede desencadenar acciones violentas a favor de proteger esa “loable” tarea de someter al estudiante.

Ahora bien, el punto de entrecruzamiento entre las aportaciones de Foucault y las del psicoanálisis sería el cabal reconocimiento de que la maldad humana no es consustancial al hombre sino que emerge ante condiciones específicas y es sostenida por

justificaciones con las que se racionaliza esa conducta; además, del reconocimiento del potencial de sublimación de las pulsiones más ominosas que posee el ser humano.

### **Conclusión**

Hemos visto que se llama “mal” a esa clase de hecho negativo por la misma razón por la que nos resulta ininteligible, inefable e inexplicable, como es el caso de la maldad humana manifiesta en el docente. Visto que es un hecho que desafía y hace añicos la inteligibilidad, nuestra posición es continuar buscando orientar la perspectiva desde otros ángulos con los que sea posible que la educación contribuya a que el mundo sea habitable. Apostemos a una educación como expresión sublime, acto de amor y germen de la cultura, que se levanta por encima de una pulsión de muerte o destrucción.

### **Referencias**

- Bauman, Z. (2007). El miedo y el mal. En *Miedo Líquido: La sociedad contemporánea y sus temores* (págs. 75-96). Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida: de la vida como obra de arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (2005). Lo imposible más allá de una soberana crueldad. En Coordinador Major René, *Estados generales del psicoanálisis. Perspectivas para el tercer milenio* (págs. 167-215). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fendrik, S. (s.f.). *El discurso en Foucault*. Recuperado el 21 de enero de 2013, de andamiajes lacanianos XII: [www.andamiaje-laciano.com.ar](http://www.andamiaje-laciano.com.ar)
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1908/1986). La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna. En *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen (1906-1908)*. T. IX. *Obras Completas* (págs. 158-181). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930-1929/1984). El malestar en la cultura. En *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*. T. XXI. *Obras Completas* (págs. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.

# LA INASISTENCIA A CAUSA DE COSTUMBRES Y TRADICIONES EN LA COMUNIDAD INDÍGENA PUREPECHA DE AHUIRAN MICHOACAN EN EL NIVEL DE PREESCOLAR

*Liliana Morales Ríos*

---

Estudiante de tercer semestre en el Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, Campus Morelia; adscrita como profesora de Educación Física frente a grupo al Centro de Educación Preescolar Indígena “Luis Pasteur”, Ahuiran Mpio., de Paracho Michoacán, [moralesss@hotmail.com](mailto:moralesss@hotmail.com)

---

## Resumen

En este artículo, se presentan las dificultades y acciones que un grupo de docentes de diferentes niveles educativos pertenecientes al municipio de Paracho Michoacán y que laboran en contextos indígenas, mismos que perciben y expresan preocupación respecto a las inasistencias de los niños en edad escolar provocada por costumbres y tradiciones en una comunidad indígena purépecha. Para su realización se aplicó la técnica de “ojos limpios” y la “estrategia 6-3-5” a siete informantes que describieron las dificultades que existen en contextos apegados a su cultura, así como brindaron propuestas de solución que tienen que ver con lograr tres objetivos: la asistencia, cumplir con el horario oficial y cumplir el calendario escolar, lo anterior recae principalmente en los docentes, involucrando a padres de familia y autoridades locales. Las categorías resultantes, forman parte del proceso que se debe detectar primeramente, para después atacar, de ser así, es posible lograr un cambio en la percepción de los habitantes de comunidades indígenas en cuanto a sus costumbres y tradiciones para darle la importancia que tiene el que los niños asistan diariamente a la escuela.

**Palabras clave:** Costumbres y Tradiciones, Comunidad indígena, niños, docentes, padres de familia, identidad cultural, escuela, inasistencias.

## Abstract

In the following essay, are shown the obstacles and actions that a group of teachers in Paracho, Michoacan and working in indigenous contexts, perceive and express the preoccupation with respect to the unextending the children in scholar age all this caused by the customs and traditions in an indigenous community. For its realization is been applied the technique of “clean eyes” and the “strategy 6-3-5”, seven informants described the difficulties that exist in this contexts attached to their cultures, as son, as fo offer proposal of solutions that have to see with to obtain the three objectives: attendance, to carry out with the official Schedule, and finally carry out with the scholar calendar the previous relap se essentially in the teachers, involving the parents and local authorities. The resulting categories are part of this process that must detect in first place to after attack and if impossible to obtain a change in the perception of the inhabitants of the indigenous communities all this about their customs and traditions to give the respective importance that have the assistance of the children to the school every day.

**Keywords:** customs and traditions, indigenous community, children, teachers, parents of family, cultural identity, school, preschool, unattending.

## **Introducción**

La comunidad de Ahuiran Michoacán se sitúa en corazón de la meseta purépecha, donde sus habitantes se comunican en su mayoría a través de la lengua nativa que es el purépecha, además se caracteriza por tener muy arraigadas las tradiciones y costumbres que fortalecen su identidad cultural.

Lo anterior se manifiesta a través de las fiestas patronales del pueblo donde la más importante es la fiesta a su patrono “San Mateo”, así como el corpus, el carnaval, el año nuevo purépecha, las bodas y las cosechas, que son de gran importancia para la población en general, todo ello ha traído como consecuencia que en las fechas de tales acontecimientos exista inasistencia de los alumnos en los centros educativos en los niveles existentes de la población, sobre todo en el nivel de preescolar.

El horario oficial de acuerdo con a la reglamentación de actividades en los jardines de niños oficiales expedido a todo el personal docente, técnico, administrativo y manual de la República el nueve de julio de 1979 en su sección V, punto 1 señala que *“Las educadoras deberán presentarse a sus labores a las 8:30 a las 12:30 horas, diariamente en el turno matutino....”*, sin embargo en las comunidades indígenas el horario de entrada para los niños se llega a retrasar hasta dos horas, esto quiere decir que hay educandos que ingresan a la escuela a las 10:30 am., esto es debido a que la comunidad de Ahuiran se caracteriza por tener creencias e ideologías un tanto cerradas, siendo las personas adultas las que difícilmente pueden cambiar de actitud, e históricamente es lo que han venido transmitiendo a las generaciones actuales, dejando en segundo plano la educación de los hijos.

Es importante señalar que a lo largo del ciclo escolar se dan inasistencias por los diferentes acontecimientos, principalmente el 21 de Septiembre de cada año, en esta fecha se festeja la fiesta patronal del pueblo, donde los alumnos del centro preescolar indígena “Luis Pasteur” dejan de asistir hasta cinco días hábiles para asistir a las diversas actividades que se realizan con motivo de la celebración.

## **Diagnóstico**

La presente investigación es de tipo cualitativo y se desarrolló con el propósito de conocer las diferentes opiniones, ideas e interpretaciones acerca de lo que para los habitantes de la comunidad indígena de Ahuiran representan las fiestas religiosas. A través de ellas proyectan sus sentimientos de alegría, devoción y amor por su cultura, contrariamente para otros que observan desde fuera lo que sucede en dichos acontecimientos y que tiene que ver con las pautas en el trayecto formativo de los niños afectándolos de manera directa sobre todo en la continuidad de planes y programas como consecuencia de las inasistencias de los alumnos a los centros educativos existentes en la población.

Las tradiciones y costumbres en nuestro país son un emblema ante las demás naciones, basta con visitar Estados como Oaxaca quienes celebran la Guelaguetza, esta es una celebración en la capital de Oaxaca y quienes han tenido la oportunidad de vivirla, sabrán que es parte de los cultos populares a la virgen del Carmen, dicha festividad se realiza en el cerro del Fortín, y es la festividad más importante del Estado celebrándose cada año en los dos lunes después del 16 de Julio; otra festividad



importante es la realizada en nuestro Estado de Michoacán, en la isla de Janitzio se celebra cada año los primeros días de Noviembre en la víspera del día de muertos, siendo una gran fiesta para sus pobladores, se trata de un ritual prehispánico tradicional, esta fecha representa una actitud específicamente mexicana, celebrada de diversas formas en todos los rincones del territorio mexicano.

Descrito lo anterior, insistiremos en que la cultura de un pueblo está basada en sus costumbres y tradiciones, así podremos entender la entrega de la gente al tratarse de fiestas religiosas, ello nos lleva a mencionar las celebraciones aún más cercanas que se realizan en algunas comunidades netamente indígenas purépechas ubicadas en los alrededores de la población que es nuestro objeto de estudio, tal es el caso de Quinceo donde celebran a la virgen de la Magdalena, en Nurio festejan a Santo Santiago, en Urapicho veneran a la virgen de la Natividad; Pomacuaran donde celebran a San Miguel y en Ahuiran veneran a su patrono San Mateo, todas estas comunidades pertenecen al municipio de Paracho de Verduzco conocido también como la capital mundial de las guitarras y aunque colinde con poblaciones indígenas, dicho municipio no mantiene el total de las costumbres, ni sus habitantes hablan la lengua purépecha.

Es importante mencionar que el desarrollo de las mencionadas festividades ocasionan faltas en los centros educativos, hasta de cinco días hábiles<sup>1</sup>

La ideología de los indígenas purépechas está sujeta a las costumbres y tradiciones, los une y los fortalece al participar de manera dinámica en cada acontecimiento.

### **La identidad indígena en la comunidad de Ahuiran**

Los indígenas purépechas que conforman el grupo étnico social que nos interesa como objeto de estudio, en el ámbito tradicional y en sus expresiones culturales, que proyectan su inclinación hacia toda manifestación de las tradiciones culturales, viven en una comunidad rural donde en su mayoría han venido cambiando sus casas de madera por casa de concreto, son bilingües por naturaleza en un alto porcentaje de su población, en la vida cotidiana hablan la lengua nativa, y al salir a otros sectores se comunican con su segunda lengua que es el castellano, sus labores diarias de la población masculina es el campo y el ganado, mientras que las mujeres se dedican al hogar y al cuidado de los hijos o a los nietos<sup>2</sup>.

Con respecto a su aspecto anterior, tanto las mujeres como las niñas visten el traje típico<sup>3</sup>, y el cabello peinado con una trenza atada con listones de colores llamativos, por su parte, los hombres y los niños han dejado de utilizar el traje típico<sup>4</sup> y el calzado que anteriormente eran huaraches, y solo siguen utilizando el sombrero, dicha vestimenta ha sido reemplazada por pantalón de mezclilla y calzado común, sin

---

<sup>1</sup> Los días destinados a las celebraciones, son un día antes de la fiesta (víspera) como se llama, el día de la fiesta, y comúnmente tres días después, señalando que si la fecha cae en sábado y domingo cuentan cómo días después de la celebración.

<sup>2</sup> En la comunidad de Ahuiran, un porcentaje considerable de hombres y mujeres emigran a los Estados Unidos, en busca de trabajo y dejan a los hijos en manos de los abuelos.

<sup>3</sup> El traje típico consta de rollo (falda de tela de paño con múltiples plisados) blusa con encajes y telas vistosas, fondo con bordaos de punto de cruz, babero de telas de encajes y bordados de punto de cruz, reboso y zapato y huarache con tacón.

<sup>4</sup> El traje típico de los hombres y niños consta de calzón, (pantalón hecho de manta, en la región purépecha conocido como calzón) camisa de manta, huaraches, sombrero y gabán.

embargo, los varones de avanzada edad difícilmente cambiarán su atuendo el cual acompañan de un gabán.

Cabe mencionar que el traje típico utilizado por las mujeres en su vida diaria, no es del mismo costo al que utilizan en las fiestas de la comunidad, sobre todo en la fiesta del Santo Patrono “San Mateo”, venerado por los habitantes del lugar, y para el cual visten usando prendas nuevas, con telas costosas, huanengos (blusas) con bordados finos de figuras y formas vistosas y coloridas, éstos bordados hechos por las mismas pobladoras son formas tan especiales que recrean una verdadera magia y arte plasmado en aves, flores principalmente y todo tipo de diseños que resaltan la belleza en sus tejidos.

Por su parte los varones, muchos de ellos llegados de sus trabajos en Estados Unidos, optan por trajes costosos traídos desde los lugares de trabajo con el fin de portarlos en la fiesta tan esperada por ellos, este desfile tan colorido de hombres, mujeres, niñas y niños son dignos de atención y de orgullo para sus pobladores y visitantes, y para el deleite y goce en sus fiestas.

Por otro lado, la base económica de esta población indígena consiste en la ganadería y la agricultura (mayormente para el consumo propio y otra parte para el comercio pequeño en la cabecera municipal), otra parte considerable de la población emigra a los Estados Unidos por largos periodos, hombres y mujeres, quienes a su vez parte de sus ingresos los destinan a familiares que quedan a cargo de los hijos y otra parte la ahorran, razón por la cual esta parte de la población es muy importante en la economía local, de los congresos en general de la población, porcentajes elevados de cada familia pertenecientes a la comunidad radique o no en la misma se destinan según sus reglas y tradiciones en contribuciones y gastos para las fiestas del pueblo, así como en cargos religiosos.

Los alcances económicos modestos como ganaderos y agricultores, pero los altos alcances económicos como peones y trabajadores migrantes en Estados Unidos han logrado apoyar desde el pasado su identidad étnico cultural al igual que la preservación de su lengua nativa.

Los indígenas purépechas se diferencian de otras poblaciones de la meseta purépecha<sup>1</sup> por su lengua y los distintivos como la vestimenta y el peinado, aspectos generales de vida, rasgos específicos en sus cargos religiosos de fiesta y otros aspectos de la cultura popular.

La cabecera municipal a la que pertenece Ahuiran, se compone de gran número de familias que no hablan la lengua purépecha, no visten la vestimenta típica de los indígenas y gran parte de la población adulta se dedica a la fabricación de artesanías de madera y principalmente a la construcción de guitarras, por los que se refiere a los jóvenes, con gran satisfacción se puede mencionar que un porcentaje elevado asiste a los centros educativos de niveles existentes y para los niveles superiores se desplazan a ciudades tanto dentro del Estado como fuera de él. La ascendencia indígena de esta población está olvidada y sobre todo negada, al referirse a los vecinos de las comunidades indígenas que rodean dicha población lo hacen en tono un tanto despectivo llamando “Uari”<sup>2</sup> a las mujeres indígenas.

---

<sup>1</sup> Se le conoce como meseta purépecha a las comunidades o pueblos que integran la región purépecha.

<sup>2</sup> “uari” significa mujer en purépecha.

Por ello es necesario que otras miradas nos permitan ampliar el horizonte, ver más allá de lo que se conoce y desconoce, además de permitirnos pensar e idear acciones para disminuir o concientizar a la población de que tradición y educación no están desvinculadas, al contrario a través de la educación se genera el interés por conocer, admirar y vivir plenamente todo lo que nuestros antepasados han dejado como legado cultural.

Para el desarrollo del presente trabajo se contó con la participación de siete docentes frente a grupo de diferentes niveles que fungieron como informantes, uno de ellos participó en la aplicación de la técnica de ojos limpios por laborar en contexto urbano, y seis más que laboran en contextos rurales cercanas a la comunidad de Ahuiran, la cual es nuestro objeto de estudio y participantes en la aplicación de la estrategia, dichos informantes conocen las costumbres y tradiciones indígenas purépechas pero no se enfrentan a la problemática planteada.

El acercamiento con los informantes se hizo de una manera asertiva, por compartir el mismo sentimiento de preocupación al conocer de cerca la problemática que se vive, no solo en dicha comunidad, sino en todas las comunidades indígenas purépechas, siendo sus fiestas las que las diferencian de otros sectores de la sociedad.

El contexto escolar en el que se desenvuelven nuestros informantes según palabras de ellos mismos, han ido superando estos cortes en el proceso educativo gracias a la cooperación de docentes, padres de familia y autoridades locales, lo que puede significar un avance, y, aunque sabemos que la “cultura es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva, Trujillo (2005). Por ello, difícilmente cambiara cuando es parte esencial de la vida de un grupo social y me atrevo a señalar como imposible, aun así se pudo sacar provecho de ello como bien lo argumentan nuestros informantes:

En la técnica de ojos limpios:

- Informante único (IU). Profesor de Educación Física en nivel primaria en un contexto urbano con 17 años de servicio y docente de maestría en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

En la estrategia 6-3-5:

- Informante 1 (I1). Profesora de Computación en el nivel medio superior con 6 años en servicio.
- Informante 2 (I2). Profesora de Educación Física en Primaria con 15 años de experiencia.
- Informante 3 (I3). Profesora de Educación Preescolar y 19 años laborando.
- Informante 4 (I4). Profesora de Inglés en secundaria y 20 años de servicio.
- Informante 5 (I5). Profesor de Primaria con 9 años frente a grupo.
- Informante 6 (I6). Profesor de Educación Física en Preescolar y 8 años de servicio.

En la investigación realizada fue necesario explicar el objetivo de la misma y lo conveniente de videogravar la aplicación de la estrategia con la finalidad de captar detalladamente y recopilar datos respetando la confidencialidad de la información, respecto a la técnica ojos limpios no se consideró videogravar por tratarse de un informante que accedió a responder de forma inmediata haciéndolo analítica y propositivamente.

Al concluir el proceso de análisis de la información de la técnica ojos limpios y la estrategia 6-3-5 (Puchol, 2003 citado en Barraza, 2010), se obtuvieron como resultado cuatro categorías, la primera categoría es la “percepción de la problemática” la cual es definida por el IU como *las costumbres y tradiciones culturales son una identidad propia y particular de cada comunidad, son difíciles de cambiar, sino es que imposible, porque es un legado que ha sido transmitido y conservado de generación en generación*. Mendoza (2010) reconoce que la conciencia social de pertenencia a un grupo humano, el reconocimiento de ciertas manifestaciones culturales específicas y comunes del humano expresadas en normas, principios, comportamientos, creencias, historia, tradiciones, memoria colectiva, valores, intereses, propósitos, formas organizativas que se dan en un espacio determinado y evolucionan o adecuan al tiempo y a las circunstancias, es decir, el auto reconocimiento de sus características hace que un grupo humano se sienta parte de un conglomerado social determinado y a la vez, diferente de otros conglomerados sociales.

Las subcategorías son la “inasistencia de los alumnos derivada de costumbres y tradiciones” y aunque como ya lo hemos señalado la población indígena es incapaz de reconocer que el apego a sus costumbres afectan la adquisición de nuevos conocimientos en los educandos, poco a poco se pueden aplicar acciones como lo sugiere el D *pienso que a una hora adecuada los niños podrían asistir a la escuela y hacer una actividad divertida... pero referente a la festividad*, lo anterior recae en el docente frente a grupo puesto que si él se preocupa por el aprovechamiento de sus alumnos podría optar por la aplicación de actividades como la sugerida anteriormente o como lo que G piensa *que el maestro ponga un poco más para motivar a los niños al trabajo fuera del aula de clases*, este es otro rasgo que los docentes deben tener en cuenta al desempeñar su labor docente, enseñar con el ejemplo e inculcar hábitos que los hagan prosperar y vivir mejor porque no siempre los patrones de crianza indígena se han mantenido en el transcurso del tiempo, habiéndose modificado por la influencia de agentes externos a la comunidad, por el desarrollo interno de cada cultura o por cambios circunstanciales (Ana Lucia D’ Emilio, representante UNICEF-Venezuela, como se cita en Amodio, 2005).

Otra subcategoría es “inasistencia de docentes en días festivos”, lo anterior se deriva de saber que al no asistir los alumnos a los centros educativos en días festivos, los docentes optan por no asistir al centro de trabajo y como ellos lo han manifestado si los alumnos no asisten no ven qué caso tiene el que ellos lo hagan, otras miradas opinan diferente, como lo expresado por E *los maestros deben presentarse a trabajar... aunque sea día festivo de la comunidad, para darle importancia a su labor docente y tener en cuenta su trabajo*, ello concuerda con mi opinión los docentes tienen la responsabilidad de cumplir los horarios de trabajo a lo largo del ciclo escolar, la ausencia de alumnos a pesar de las diferentes causas ya mencionadas indican que se debe reforzar las acciones que contrarresten o al menos disminuyan esta problemática, porque como lo señala Salazar (2001) la comunidad educativa es un espacio social, pedagógico, ambiental, natural y físico estructural donde se puede privilegiar, en el marco de los fundamentos del desarrollo integral de la persona humana, su identidad cultural en lo individual y la cultura de la interculturalidad en lo comunitario y nacional.

Existen posibilidades de regular las inasistencias de los alumnos, pero es necesario empezar por los docentes, así lo manifestó el informante 6, *nosotros como maestros debemos de tratar suspender lo menos posible... y los días que trabajamos hacer más amenas las clases*, otra opción y que tiene que ver con las personas que

tienen la responsabilidad de apoyar y contribuir en la formación de los alumnos es lo expresado por el informante 5, *es necesario reunirse con autoridades locales y directores para tomar acuerdos*, si lo anterior se llevara a cabo, sería el punto de partida para que conjuntamente con los padres de familia iniciaran por respetar el horario de clases, sin dejar de respetar sus costumbres, su cultura, estas expresiones o manifestaciones materiales e inmateriales que son producto del actuar colectivo y de acuerdo con esta interpretación, conforman la cultura de una colectividad y la de sus miembros Mendoza (2010).

La idiosincrasia de los indígenas purépechas difícilmente cambiará al anteponer aspectos religiosos, a la propia educación y, como bien afirma Mendoza (2010) esto es debido a las distintas formas de percibir e interpretar el mundo y a la codificación cultural colectiva que cada pueblo hace de su entorno, según la necesidades físicas y sociales debido a la reflexión y conceptualización colectiva de lo vivido.

Una segunda categoría es la “Concientización” de donde se derivan dos subcategorías, la primera de ellas “pláticas periódicas de concientización con padres de familia” definitivamente el apoyo de padres de familia es necesario para esperar un pequeño cambio, al igual que la escuela y, retomando a Mendoza (2010) quien menciona que cada cultura tiene su propia racionalidad y ve el mundo a través de ella; sobre todo, que no hay una racionalidad, sino “racionalidades”, todos ellos relacionados con el contexto donde se producen. El punto de convergencia para que se dé la concientización es en los padres de familia, como lo manifiestan los informantes y donde coinciden en asegurar que con el apoyo de los adultos es posible esperar un pequeño cambio, así pues mediante estas ideas, los informantes nos dicen: *es fundamental platicar con los padres de familia sobre la importancia de la educación... podemos poner de ejemplo a personas que no estudiaron... como se gana la vida, y a personas profesionistas*, señaló el informante 3, y coincidiendo con el informante 2, *siempre se debe mantener comunicación, platicar con los padres y tutores sobre la importancia de asistir a la escuela*.

Las expresiones anteriores no son diferentes a las manifestadas por el informante 6, *podrían realizar pláticas con padres o tutores y tratar de llegar a un acuerdo de que asistan los niños, aunque sean días de fiesta, una hora... o dos horas al menos*, el informante 4 nos dice *existen formas de motivar a los padres de familia para ver la importancia del estudio y de cuanto puede afectar un día o varios días sin ir a la escuela*.

*“una forma de atacar esta problemática es reunir a todas las autoridades municipales para que respalden a los docentes de esta población.....para que los niños no dejen de asistir a la escuela”* dice la informante 1, además coincide con lo expresado por el informante 3, *debemos mantener comunicación con los padres o tutores para dar una explicación amplia y precisa de cómo se ven afectados los niños al faltar constantemente a la escuela*. Queda claro que la comunicación con los padres debe ser parte fundamental para esperar una respuesta positiva, porque los rasgos que conforman una identidad no son inmutables, al contrario, cambian según el contexto o circunstancias en las que se desenvuelven, Mendoza (2010).

Podemos señalar, que para que se dé una verdadera concientización en los padres de familia, es necesario empezar a tener una comunicación constante, además el hecho de involucrar a las autoridades locales significa tener el respaldo de quienes representan a la comunidad y llevan a cabo las tareas e ideas que cada miembro o en su conjunto les encomienda y, aunque como lo señala Mendoza (2010) un rasgo



esencialmente definitorio de la identidad cultural de los pueblos es la cosmovisión (es decir, su manera de ver, ordenar e interpretar el cosmos con parámetros antropológicos y aun antropomórficos), también como rasgos definitorios de las culturas son su lengua y su territorio.

De la misma forma, menciona que “la identidad, igual que la lengua, actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos, otra opción es la expresada por el informante único que nos dice *una acción a realizar lo son las pláticas periódicas de concientización con el padre de familia, en donde se les haga ver que sus hijos deben aprovechar en lo mejor posible el tiempo destinado a la escuela y que su responsabilidad es mandarlos en el horario oficial establecido.*

La segunda subcategoría es “proyección de actividades en la comunidad en días festivos” como lo argumenta el informante único, *las costumbres y tradiciones afectan por lo general el proceso educativo, sobre todo en la continuidad de planes y programas, generando la inasistencia del propio educando a la escuela por varios días...¿qué acciones se pueden realizar?...la participación de la escuela con actividades culturales durante las fiestas tradicionales, generando un rescate de la identidad cultural y aprovechando dichas festividades para vincular contenidos de planes y programas de estudio.*

Masson (2005) nos dice que las costumbres tradicionales de fiesta muy vigente, ligada al sistema complejo y jerárquico de cargos religiosos, renuevan las experiencias comunitarias, exaltando la identidad y el estilo de vida indígenas, entrelazando éstos con el culto católico. Como se puede observar, esta categoría engloba los aspectos fundamentales para la proyección de la cultura en la sociedad a través de la escuela, siendo éste factor esencial en las construcciones de la propia identidad étnica casi siempre se encuentra en la dimensión de la “memoria” y “retrospectiva”, así como en la experiencia cotidiana de la actualidad; pero hay que considerar también el carácter proyectivo de autodefiniciones colectivas, Masson (2005).

Una tercera categoría es la “intervención” de donde se desprenden tres subcategorías, la primera de ellas es la “asistencia” que *tiene que ver con acciones concretas a implementar en base a la creatividad de los docentes y a un trabajo colegiado de los mismos como centro de trabajo encaminados todos ellos... a tres objetivos....a) asistencia, b) cumplir el horario de trabajo y c) cumplir con el calendario escolar,* así lo manifiesta el informante único, bajo esta perspectiva, podemos señalar que si en un centro educativo se trabaja de manera conjunta dirección y personal docente, y se toman y respetan acuerdos, al cumplir con lo dispuesto oficialmente, sería otro punto a favor del alumnado, y si a esto le sumamos el apoyo de padres de familia y autoridades locales, existe la posibilidad de cambiar los esquemas y la actitud que la comunidad tiene acerca de la importancia de asistir a la escuela.

Existen otras opciones que reafirman la postura anterior, como la manifestada por la informante 3, *en cada centro hay una responsable... ella... con el apoyo de sus docentes, pueden tratar de recuperar el tiempo después del horario oficial o en otros horarios,* lo mismo opina el informante 5, *hay formas... el recuperar las clases perdidas en otros horarios o tratar de hacer un calendario de las posibles suspensiones y administrar las clases.*

*Que todos los niveles que existen en esta población (docentes) se reúnan para dar propuestas de cómo resolver esta situación,* dijo el informante 2, o lo que argumenta el informante 6, *los docentes deben optar por reunirse con las autoridades*



*inmediatas de los distintos niveles educativos para sacar en un colectivo, propuestas que ayuden a resolver este problema.*

Otra opción mencionada por el informante 2, *sería factible ampliar o modificar el horario de clases...además sería bueno que las autoridades apoyaran más y disminuyeran en este caso los días festivos.*

*Existen muchas opciones, estas recaen en la responsabilidad y ética de los docentes, así lo manifiesta el informante 5, y continua afirmando el informante 3, se requiere de dar un reporte, fotos, algo sencillo pero que fomente la curiosidad de los niños con respecto a dichas fechas, un argumento similar es el del informante 4, tal vez haga falta dejar tareas de interés a los niños, en días de fiesta, tareas llamativas que despierten el interés y donde plasmen su creatividad, lo interesante no se deja para después, así ayudaría un poco, lo anterior concuerda con lo expresado por el informante 3, con los niños realizar actividades interesantes y dejarlas inconclusas, dar ciertos días para las festividades y acordar cuando continuar con la actividad para que el niño sea quien pida que lo lleven al jardín.*

La transmisión de conocimientos se da en diferentes espacios, no solo dentro del aula, ni dentro de la propia institución, tanto los adultos como los niños interactúan cotidianamente y realizan diversas actividades que generan aprendizajes, porque cada sociedad produce una representación propia y particular del mundo, resulta consecuente que también su manera de considerar las relaciones entre adultos y niños y, en general, la definición de un lugar cultural ocupado por ellos sea específica de cada cultura, Amodio (2005).

Nuestra cuarta y última categoría es la “regulación de la inasistencia” de la cual se desprenden dos subcategorías, la primera de ellas es el “límite de inasistencias” y donde el informante 4 menciona *se debería de permitir de manera moderada la asistencia a las festividades de la comunidad, pero... cuando el tiempo lo permita entregarse completamente al trabajo,.....con esto quiero decir que no hay porque suspender cuando no sea necesario, lo que concuerda con lo expresado por el informante 5, en días festivos se tiene que pensar en un límite de días y podría funcionar...preparar clases especiales relacionadas con estas fechas para fomentar y canalizar esta confluencia de cultura.* Como escribe (Fe Bajo y Beltrán, 1998, citado en Amodio, 2005) los niños, seres concretos y diferentes entre sí, han sido marcados por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época.

A diferencia de lo expresado por los informantes antes mencionados, el informante 2 nos dice que *es difícil regular las inasistencias, puesto que cada familia tiene ocupaciones, pensamientos diferentes, o...asuntos de su importancia, aunque sería conveniente regular y controlar a través de apoyos como el programa de oportunidades*<sup>1</sup>. Lo anterior nos indica que la pobreza, las grietas de los programas de desarrollo, la poca atención de los gobiernos a la educación de los niños, las costumbres sociales y los patrones culturales de muchas regiones son barreras impresionantes a la igualdad de hombres y mujeres, Ornelas (2002).

Otras voces que se suman a nuestra primera subcategoría son las siguientes: *los docentes deben presentarse a trabajar para motivar a la población y darle la importancia que tiene la educación....también no se deben tener tantas suspensiones por asuntos de política y sindicales,* dijo el informante 6.

---

<sup>1</sup> El programa “oportunidades” está destinado a familias de bajos recursos económicos, con hijos menores de edad adscritos a instituciones educativas.

*Si todos los niveles están sin clase durante estas fechas de fiesta podrían organizar actividades que representen a la escuela....los maestros pueden sacar provecho de alguna manera....o si no, deben de presentarse a la escuela, siempre hay algo que hacer, incluso una activación física, etc.*, manifestó el informante 1.

La segunda subcategoría es “ampliar la jornada de trabajo”; en las comunidades indígenas purépechas es común que modifiquen el horario de clases, sobre todo en el nivel de preescolar y aún más en épocas de invierno por ser regiones muy frías, esto con el propósito de prevenir enfermedades en los escolares. Nuestra segunda subcategoría es una alternativa acertada, sobre todo para comunidades donde las fiestas son durante todo el año en distintas fechas, referente a ello el informante único comenta *un a acción a llevar a cabo es ampliar la jornada laboral una hora, implementando talleres extracurriculares de temas y actividades propias de la comunidad....actividades específicas para mejorar la asistencia y puntualidad.*

*Lo sindical puede pasar a horarios que no sean los mismos que el de las clases y así no suspender más días*, expreso el informante 6.

A lo largo del ciclo escolar, en el calendario oficial son señaladas las suspensiones, aunado a ello en cada región, comunidad o centro educativo se le suman las suspensiones por reuniones tanto oficiales como sindicales, cursos de actualización o seminarios para docentes, encuentros deportivos y fiestas propias de cada comunidad, lo que nos indica el alto porcentaje de posible suspensiones, sobre todo en poblaciones apegadas a su cultura y aunque La Ley Orgánica haga una referencia específica a los derechos de los niños y adolescentes indígenas en el Artículo 36 que dice “Todos los niños y adolescentes tienen el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y a emplear su propio idioma, específicamente aquellos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas”. (Ley Orgánica, Artículo 36, p.23, citada en Amodio, 2005).

Es decir, los niños indígenas tienen derecho a vivir sus costumbres y tradiciones plenamente, sin embargo, las voces de nuestros informantes manifiestan que existen posibilidades de hacer cambios paulatinamente, con ayuda de autoridades locales, padres de familia y definitivamente la responsabilidad la responsabilidad de que esto suceda recae en los docentes, con esto no se quiere decir que al lograrse esta participación entre estos tres actores se dé un cambio como por arte de magia, pero, por el contrario, si existe una constante participación y perseverancia, en un futuro podemos esperar que la niñez viva sus tradiciones sin descuidar su educación lo cual no es imposible porque la personalidad de los individuos, entendida como proceso y no como esencia, representa el movimiento expresivo que organiza saberes y valores que dan sentido a la conducta de los individuos Amodio (2005).

Amodio (2005) señala que la formación de la personalidad y el aprendizaje de los saberes culturales, por ser elementos que estructuran la identidad, deben darse necesariamente desde los primeros años de vida del individuo a través del proceso de socialización y enculturación específicos.

Los argumentos presentados por los participantes tienen como base la realidad que se vive en comunidades indígenas, escuelas del medio rural, donde gran parte de los adultos no cuentan con una formación escolar básica, razón por la cual les es aún más difícil entender lo trascendental de tener una formación escolar, lo cual indica que cada sociedad define de manera propia el lugar simbólico y cultural que los niños y niñas ocupan Amodio (2005) y que durante la infancia, la familia, en sus formas variables en cada sociedad, representa el agente socializador y enculturador del individuo,

estructurando tanto su corporeidad como su personalidad en coherencia con los dictámenes de la cultura local.



Figura 1.- Elaboración propia.

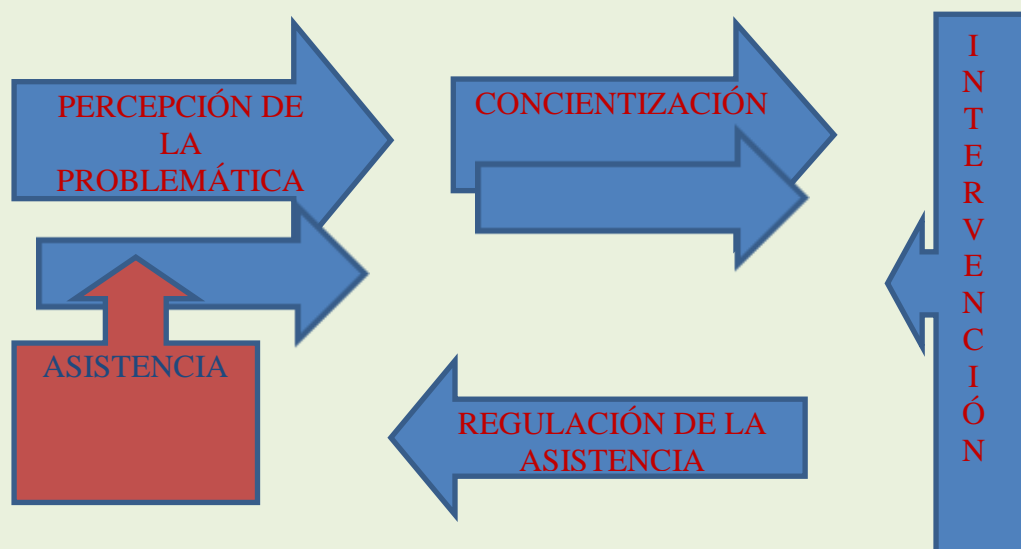


Figura 2.- Elaboración propia.

Para finalizar, es importante mencionar que las cuatro categorías con sus subcategorías respectivamente, las cuales se abordaron en el presente trabajo de investigación, están enlazadas de manera que forman un círculo concéntrico donde se concentran los elementos centrales, alumnos, padres de familia y docentes y las formas de manifestar las costumbres y tradiciones como se describe en la figura 1.

De esta forma, las cuatro categorías resultantes de la aplicación de la técnica “ojos limpios” y la estrategia “6-3-5” resaltan que en un contexto tan empapado de creencias religiosas que involucran la devoción manifestada en fiestas del pueblo, siendo la posible solución, las subcategorías, si se aplican como un proceso para generar un cambio. Véase dibujo 2.

Esta interacción nos lleva a mencionar los postulados que orientaron investigaciones de campo de la Escuela de “Personalidad” y “Cultura”, Linton, 1955, citado en Amodio 2005). Los cuales son:

- Que las experiencias tempranas del individuo ejercen un efecto duradero sobre su personalidad, especialmente sobre el desarrollo de sus sistemas proyectivos.
- Que experiencias similares tienden a producir configuraciones similares en la personalidad de los individuos que se sujetan a ellas.
- Que las técnicas que los miembros de una sociedad cualquiera, emplean en el cuidado y la crianza de los niños, son modeladas culturalmente y tienden a ser semejantes, aunque nunca idénticas, para las diversas familias que forman dicha sociedad.
- Que las técnicas modeladas culturalmente para el cuidado y crianza de los niños, difieren de una sociedad a otra.

## Conclusiones

Los referentes indican la necesidad de intervenir con acciones concretas, tomando como base a docentes y padres de familia, y al mismo tiempo involucrar a las autoridades.

De la misma forma, con el trabajo diario, atacando y teniendo tres objetivos por cumplir: la asistencia, cumplir el calendario escolar y cumplir el horario de trabajo, siendo lo anterior un reto para los docentes, sin embargo, de lograr la participación de los padres, éste sería un reto para ellos mismos y para la propia comunidad.

## Referencias

- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela*. Jiri, Pioroa, Ye Kuana, Añu Wayw y Warao. UNICEF Venezuela.
- Barraza, M. A (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf)
- Masson, P. (2005). Aspectos de la identidad étnico-cultural e histórico-social manifestada en la cultura tradicional indígena de una región de los Andes Ecuatorianos. *Instituto Ibero-Americano de Berlín*, 22, 73-100.
- Mendoza, O. A. (2010). Interculturalidad, Identidad Indígena y Educación Superior. SUPERIOR. *Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*, 2429, 4-18.
- Novelo, O. V. (2001). Reseña de la “Migración Indígena en México, Estado de Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas en México”. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, VII, 157-161.
- Salazar, T. M. de J. (2001). Culturas e Interculturalidad en Guatemala. *Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Instituto de Lingüística y Educación*, 1-11.
- SEP (1979). *Reglamentación de Actividades en los Jardines de Niños Oficiales*. México: Autor.
- Trujillo, S. F. (2005). En torno a la interculturalidad, reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta*, 1-15.

Ornelas, C. (2002). Reseña de “promoviendo la educación de mujeres y niñas en américa latina”. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 7(15), 377-380.

# USO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ALUMNOS DE SEXTO, SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRE DE LA EEFYD EN LA UJED

*Carlos Alejandro Márquez*

---

Maestro en Educación; actualmente se desempeña como investigador independiente. [marquez\\_stgo@hotmail.com](mailto:marquez_stgo@hotmail.com)

---

## Resumen

Para esta investigación se planteó el siguiente objetivo: Identificar cuál es la preferencia de los estilos de enseñanza en los futuros profesionales de Educación Física. Para el logro del anterior objetivo se realizó un estudio exploratorio y no experimental, utilizando como instrumento de recolección de datos el cuestionario denominado "DEMEVI" aplicado en una muestra al azar que consta de 59 alumnos de la Licenciatura en Educación Física y Deporte de la U.J.E.D. que cursan del 6<sup>to</sup> hasta 8<sup>to</sup> semestre. Los resultados demuestran una tendencia a los estilos de enseñanza Participativos dejando de lado los Tradicionales quienes predominaran en el pasado.

**Palabras claves:** Estilo de enseñanza, participación y educación física.

## Abstract

For this research we had the following objective: Identify what is the preference of teaching styles in physical education future professionals. To achieve the above object, a study exploratory and experimental, using as instrument of data collection the survey named "DEMEVI" applied on a random sample that consists of 59 students from Bachelors in Physics' Education and Sports from UJED that course from sixth to eighth semesters. The results show a tendency to the participative teaching styles letting apart the traditional ones, which were prevailed on the past.

**Keywords:** Teaching style, participation and physical education.

## Introducción

Los estilos de enseñanza en Educación Física han cobrado una gran relevancia, esto por ser una de las herramientas principales para un aprendizaje significativo como también un gran apoyo para lograr los objetivos planteados en las sesiones de Educación Física.

Hay ocasiones en las que al referirnos a estilos de enseñanza puede confundirse con estrategias pedagógicas o didácticas y puede incluso entenderse como intervención didáctica, método y procedimiento, técnicas de enseñanza o estrategia en la práctica. Por lo cual es importante aclarar que el estilo de enseñanza hace referencia a la manera personal de cada docente en la forma de conducir su clase, las habilidades y



competencias personales y la interacción del maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estilos de enseñanza tuvieron su nacimiento en el paradigma educativo del proceso-producto pero han logrado pasar la prueba del tiempo y adaptarse con facilidad hasta nuestros días, algunos investigadores han llegado a la conclusión de que esto se debe a que los estilos de enseñanza no son un producto terminado sino que hay una mezcla de distintos estilos que el docente utiliza tomando en cuenta a los alumnos, el contexto, los aprendizajes esperados, los materiales, etc. Por ello tan importante de que tanto los docentes en servicio como los futuros profesionales tengan el conocimiento de dichos estilos ya que no podrán aplicar algo que no conocen. Tomando en cuenta que en nuestro país trabajamos bajo un régimen educativo basado en competencias es necesario que el maestro sea competente, si tomamos la definición que nos dice de competencia, “qué sabes hacer con lo que sabes” entonces nos daremos cuenta que "No basta con saber la asignatura para dar las clases, para poder ser profesor" (Hernández y Sancho, 1989). Sino que se necesita de un saber y un saber hacer, que es donde aplicaremos este estilo de enseñanza “holístico” donde no se trata de ser el docente más capacitado pero tal vez si el más capaz, así podremos dar a nuestros alumnos un conocimiento significativo además de cumplir con los planes y programas que nos permitirán lograr una educación integral.

La relevancia de esta investigación radica en dar a conocer por primera vez el uso y preferencia de los estilos de enseñanza en los futuros profesionales de la Educación Física, con resultados cuantificables y con la convicción de que podemos mejorar en la Educación Física que tanto hace falta en nuestra sociedad actual. Esperando también que este trabajo pueda servir de consulta e incentivo para fomentar la investigación.

### **Antecedentes**

A continuación se presentan los estudios más relevantes en cuanto a estilos de enseñanza en lo que a Educación Física se refiere, destacando autores con trascendencia en la investigación sobre el tema, figurando los siguientes:

El Estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

Existen numerosos textos que estudian el papel del Continuo de los E.E. en educación. Existen vínculos consistentes entre el Continuo de E.E. y las respuestas del alumnado por lo que puede afirmarse que la enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos. Numerosos investigadores destacan la importancia de que se realicen investigaciones y experiencias sobre los Estilos de Enseñanza, ya que éstos no son productos acabados sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, los alumnos/as, el contexto en que se desarrollan, etc. Estudio sobre los estilos de enseñanza en educación física (Cuellar y Delgado 2000).

El maestro de Educación Física durante el transcurso de sus clases se encuentra ante multitud de situaciones de diversa índole como son las motrices, sociales, cognitivas, etc. Por ello, es de vital importancia el dominio de los distintos métodos de

enseñanza, que relacionados con otros aspectos de la metodología, se convierten en instrumentos necesarios para el adecuado desarrollo de las clases de Educación Física.

La educación física y su metodología. Las formas de enseñar educación física (Navarrete 2010).

En un trabajo posterior, Delgado, Medina y Viciano (1996) realizan una investigación sobre las preferencias de futuros profesionales de E.F. en la aplicación de los Estilos de Enseñanza. 63 estudiantes de 5º curso de E.F. intervinieron en la investigación, siéndoles aplicado un cuestionario (DEMEVI) sobre sus preferencias e identificación con cada uno de los Estilos del Continuo. El cuestionario constaba de 60 expresiones relacionadas con los E.E. Diez afirmaciones por cada grupo de E.E. (tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos). Con anterioridad a la aplicación del cuestionario los alumnos/as fueron instruidos en estos Estilos, realizaron prácticas internas (entre compañeros/as) y externas (durante el practicum de E.F). Los resultados indican que existe una clara tendencia hacia los Estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores.

Siguiendo el curso de sus investigaciones, Delgado (1998) estudia la relación de las teorías implícitas de la enseñanza y los Estilos de Enseñanza en profesores/as en formación inicial y profesores de E.F. que ya ejercían la profesión. En el estudio participaron 63 alumnos/as de 5º curso de E.F. y 40 profesores/as en ejercicio. Los resultados muestran que entre los futuros profesores/as existe una tendencia hacia los Estilos Innovadores: Participativos (.94) Individualizadores (.85), Creativos (.83) y Socializadores (.80). Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos (.70) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (.26). Entre los profesores de E.F. se observa también una tendencia positiva hacia los Estilos de Enseñanza Innovadores: Participativos (.97), Socializadores (.95), Individualizadores (.89), Creativos (.87). Se observa también una tendencia positiva hacia los Cognoscitivos (.79) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (.39). Al igual que en el estudio anterior se recomienda prudencia en las conclusiones.

Aunque son diversas las propuestas que han intentado explicar los patrones de comportamiento didáctico de los profesores en las aulas o en campo abierto de los profesores de Educación Física debemos de reconocer que tradicionalmente se ha tomado como referencia los estilos de enseñanza de Muska Mosston que son: el mando directo, el descubrimiento guiado, la asignación de tareas, etc. Educación Física y estilos de enseñanza. Miguel Ángel Delgado Noguera, Álvaro Sicilia Camacho, España, 2002, uso de cuestionario, investigación cuantitativa.

En relación con los antecedentes encontrados podemos ver que dichos estudios han sido realizados en el extranjero predominando España como principal productora de conocimientos sobre estilos de enseñanza en Educación Física por eso es relevante producir estudios de esta índole en nuestro país, donde no se encontraron estudios previos o similares en esta temática.

### **Objetivo**

Identificar cuál es la preferencia de los estilos de enseñanza en los futuros profesionales de Educación Física.

## Metodología

El siguiente estudio se considera de tipo exploratorio, por sus objetivos y nivel de estructuración, dado que en nuestro país no se han publicado estudios de este tema. Además de ser un estudio transeccional por tratarse de una medición que se realizó solo una vez y sin dejar de lado que es cuasi experimento o no experimental.

“Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 58)

Los estudios transeccionales, transversales o seccionales, centran su atención en obtener información del objeto de estudio en una única vez y momento dado (Bernal, 2000).

En relación al método no experimental o cuasi experimento Cook y Campbell (1979) ofrecen, con mucho, el mejor y más detallado fundamento en los temas de la cuasi experimentación y en los conceptos asociados de validez interna y externa. Quienes se especializan en el ámbito social (y que trabajan, p. ej., en los ámbitos de salud, educación, deporte, etc.) enfrentan el dilema de querer investigar en ambientes cotidianos realistas, pero reconocer la falta de control que esto conlleva.

Según Bernal (2006), el cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro del problema de investigación.

Para esta investigación se utilizó el cuestionario llamado “DEMEVI” (Delgado, 1998) que fue creado y utilizado en distintas investigaciones por Delgado, Medina y Viciano (1996), que tiene como finalidad saber cuál es la tendencia o preferencia de los estilos de enseñanza de la Educación Física.

Cuenta con 60 ítems, utilizando una escala del 1 al 5 siendo 5 la más alta (en cuanto a preferencia se refiere) y 1 como la más baja, se divide en 6 secciones que son las siguientes: estilos de enseñanza tradicionales, individualizadores, socializadores, participativos, cognoscitivos y creativos. Este estudio fue realizado en 59 de los hombres y mujeres, que se encuentran cursando desde 6<sup>to</sup> hasta 8<sup>to</sup> semestre de la Escuela de Educación Física y Deporte en la U.J.E.D.

Por tratarse de una investigación relacionada con el deporte, para la selección de la muestra es prudente tomar en cuenta las tres posibilidades expuestas por Sicilia (2005) las muestras pueden ser: a) naturales, cuando no existe ninguna estrategia especial para su elección, b) incidentales, cuando están a disposición del investigador en un momento determinado, y c) aleatorias, cuando todos los sujetos de una población han tenido la misma posibilidad para pertenecer a la muestra.

Según lo antes expuesto, la mejor manera que tenemos para asegurarse de que la muestra sea representativa es utilizar muestras aleatorias, las cuales tienen como base la selección al azar.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los resultados, el cual fue concentrado en una base de datos del programa SPSS versión 15.

## Resultados

Los ítems fueron puntuados en una escala del 1 al 5 para saber su preferencia (siendo 1 la más baja y 5 la más alta), este cuestionario evalúa 6 estilos de enseñanza diferentes que se muestran en las siguientes tablas sumando el total de puntos recibidos para cada ítem por los 59 participantes del estudio.

Los estilos de enseñanza tradicionales se ven reflejados en los ítems: 1, 12, 13, 24, 25, 36, 37, 43, 49 y 55 que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

### *Estilos de enseñanza tradicionales.*

Ítems	Suma
1.- Estoy convencido/a que los contenidos de la Educación Física tienen que enseñarse en su mayoría a través de una enseñanza en la que el profesorado se centre fundamentalmente en transmitir los contenidos.	216,00
12.- Aunque los grupos sean heterogéneos intento que todos realicen los mismos ejercicios.	259,00
13.- Creo que, como norma general, los alumnos no están preparados para ser autónomos en una clase de EF.	168,00
24.- Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos para ganar tiempo de clase.	175,00
25.- Considero que lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje.	208,00
36.- En la planificación me gusta tener perfectamente definido todo lo que realizan los alumnos/as durante la clase.	230,00
37.- Como profesor/a durante las clases tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza.	199,00
43.- Me preocupa una organización formal que favorezca el buen desarrollo de mi clase	235,00
49.- Creo que la respuesta al unísono del alumnado de la clase de EF significa y tiene unos valores educativos esenciales.	225,00
55.- Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo.	204,00

Tabla 2

### *Estilos de enseñanza individualizadores.*

Ítems	Suma
2.- Intento que el alumnado trabaje cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.	231,00
11.- Con las tareas individualizadas y significativas consigo un gran control de mi clase.	190,00
14.- Pienso que individualizar en la enseñanza de la EF tiene que ser una obligación dadas las diferentes características físicas y motrices de nuestros alumnos y alumnas	198,00
23.- Considero los programas individuales muy útiles para aplicar en EF en diferentes circunstancias y contextos.	207,00
26.- En mi clase de EF tengo presente los intereses de los alumnos y las alumnas.	241,00
35.- Con la autoevaluación favorezco el conocimiento del propio sujeto respecto a sus logros.	250,00
38.- Me gusta que alumno/a sea el verdadero protagonista de mi enseñanza.	255,00
44.- Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje trato que cada aprendiz siga su ritmo de asimilación.	232,00
50.- Con la evaluación inicial trato de diagnosticar las diferencias individuales del alumnado.	238,00
56.- Cuando formo grupos en clase intento de que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades.	235,00

Los estilos de enseñanza individualizadores los reflejan los ítems: 2, 11, 14, 23, 26, 35, 38, 44, 50 y 56 que se muestran en la tabla 2.

Los estilos de enseñanza socializadores los reflejan los ítems: 3, 10, 15, 22, 27, 34, 39, 45, 51 y 57 que se muestran en la tabla 3.

Los estilos de enseñanza participativos los reflejan los ítems: 4, 9, 16, 21, 28, 33, 40, 46, 52 y 58 que se muestran en la tabla 4.

Los estilos de enseñanza cognoscitivos los reflejan los ítems: 5, 8, 17, 20, 29, 32, 41, 47, 53, 59 que se muestran en la tabla 5.

Los estilos de enseñanza creativos los reflejan los ítems 6, 7, 18, 19, 30, 31, 42, 48, 54 y 60 que se muestran en la tabla 6

Tabla 3  
*Estilos de enseñanza socializadores.*

Ítems	Suma
3.- Pienso que con una enseñanza socializadora el trabajo de los contenidos actitudinales pasa a primer lugar.	226,00
10.- Trabajar la socialización, como profesor me supone además un reto para trabajar en equipo.	233,00
15.- Estoy seguro/a que el trabajo socializador prepara para la vida.	248,00
22.- Las diferentes técnicas de dinámica de grupo las utilizo tanto para los contenidos procedimentales como para los conceptuales.	221,00
27.- Pienso que la socialización es complementaria a la individualización.	205,00
34.- Pienso que los contenidos recreativos son muy apropiados y por ello aplico una enseñanza basada en el grupo y de desarrollo de la socialización.	219,00
39.- Los contenidos referidos a actitudes, normas y valores de la EF necesitan que el profesor/a aplique un estilo de enseñanza que favorezca la socialización.	226,00
45.- Con la formación de grupos trato de que se mejoren las relaciones entre los integrantes de la clase.	256,00
51.- Las normas emanadas del grupo las respeto igual que las impuestas por mí.	236,00
57.- La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás son algunos de los valores que pretendo alcanzar en mis alumnos con un estilo de enseñanza socializador.	269,00

Tabla 4.  
*Estilos de enseñanza participativos.*

Ítems	Suma
4.- Creo que con la utilización y ayuda de los compañeros/as de clase el alumnado puede disponer de más información sobre la ejecución correcta de las tareas de clase.	241,00
9.- Estoy convencido/a que las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos.	231,00
16.- Creo que la participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad.	248,00
21.- Pienso que una persona que sabe realizar un ejercicio con algunas orientaciones puede también enseñar y ayudar a otra que no sabe.	236,00
28.- Estoy convencido que adecuando la tarea a realizar, prácticamente todas pueden ser observadas por el compañero/a.	234,00
33.- Con la participación del alumnado en la enseñanza favorezco la actitud crítica del alumno/a.	241,00
40.- Creo que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje.	261,00
46.- Estoy convencido/a que enseñar a los alumnos a observar la ejecución de sus compañeros me ayudará en mi labor como profesor/a.	227,00
52.- Pienso que con las "ayudas" a los ejercicios se puede impartir al mismo tiempo un conocimiento de los resultados de la ejecución del compañero/a.	227,00
58.- Creo que la participación del alumnado en la clase ayuda a responsabilizarse.	253,00

Tabla 5.  
*Estilos de enseñanza cognoscitivos.*

Ítems	Suma
5.- Prefiero utilizar una enseñanza mediante la búsqueda porque favorece la emancipación del alumno.	201,00
8.- Considero el redescubrir la verdad descubierta como esencial para el aprendizaje significativo.	212,00
17.- Soy consciente de la importancia de los estilos de enseñanza cognoscitivos y los tengo en cuenta en mis planificaciones y cuando actúo en la clase.	239,00
20.- Creo que la técnica de enseñanza mediante la indagación y los estilos de enseñanza cognoscitivos son los que tiene que realizarse fundamentalmente en la EF escolar.	230,00
29.- Creo que las tareas o situaciones motrices en forma de resolución de problemas favorecen el aprender a aprender.	247,00
32.- Me atrae provocar en mis alumnos/a la disonancia cognoscitiva en lo que enseño.	233,00
41.- Pienso que lo que descubre el alumno/a por sí mismo se aprende y se retiene más.	264,00
47.- Un estilo de enseñanza cognoscitivo me supone, ante todo, una actitud diferente como profesor.	220,00
53.- Experimentar por parte del alumnado me supone, como profesor, no tener que dar las soluciones a los problemas planteados.	199,00
59.- Soy de los que piensan que el descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje.	232,00

Tabla 6  
*Estilos de enseñanza creativos.*

Ítems	Suma
6.- Considero que la enseñanza creativa es posible desarrollarla en todas las etapas educativas.	247,00
7.- Procuero como profesor/a pasar inadvertido/a y pierdo el protagonismo en mi enseñanza.	150,00
18.- Creo que la meta principal de la educación ha de ser crear hombres capaces de hacer cosas nuevas.	241,00
19.- Pienso que el alumnado debe tener la posibilidad de crear nuevas formas de movimiento y no realizar siempre ejercicios estereotipados.	253,00
30.- Como profesor/a de EF intento no coartar nunca la creatividad del alumno/a.	247,00
31.- Con la participación del alumnado en la enseñanza favorezco la actitud crítica del alumno/a.	238,00
42.- Estoy convencido/a que una enseñanza creativa debe ser uno de los objetivos primordiales de la EF.	247,00
48.- Creo que la creatividad no es algo mágico e imposible de desarrollar.	214,00
54.- Juzgo la enseñanza creativa como motor de un pensamiento divergente en el alumnado.	201,00
60.- Estoy convencido que el desarrollo de la creatividad no excluye el trabajo de creatividad en grupo.	236,00

Atendiendo a los resultados anteriores, con un total de 2399 puntos los futuros profesionales de la educación física prefieren los estilos de enseñanza participativos sobre los demás estilos.

### **Discusión de resultados / Conclusiones**

Los resultados antes mencionados nos permiten saber que los futuros profesionales de la Educación Física prefieren los estilos participativos por encima de los otros estilos, este resultado coincide con las investigaciones antes mencionadas (Delgado, Medina y Viciano, 1996) en los antecedentes, con una tendencia hacia los estilos de enseñanza innovadores como los participativos donde se le permite una amplia participación a los alumnos, lo cual nos indica que tendrán un desarrollo más amplio porque los alumnos no solo están inmersos en el proceso de aprendizaje de ellos sino también en el de sus compañeros y de esta manera será más rico su aprendizaje. Cabe mencionar que el



creador del cuestionario nos recomienda cierta discreción con relación a los datos obtenidos, pero si se podría decir que estos resultados nos dan una mirada a los estilos de enseñanza con los que se están formando los futuros profesionales de la educación física.

De cara a una educación integral, hoy en día ya no se trata sólo de saber cuál docente es el mejor preparado sino también cuál es el que sabe usar mejor sus conocimientos y habilidades a la hora de enseñar.

Por ello se propone un estilo “holístico” donde se recogen las capacidades personales, el contexto educativo, el pensamiento y la conducta de los alumnos, sin importar el paradigma educativo donde se mezclan los estilos o partes de ellos con el solo fin de obtener un aprendizaje significativo y en algunos casos funcional para el alumno.

Basándonos en los resultados y recomendaciones del creador del cuestionario, sin dejar de lado que se trata de un estudio exploratorio se considera prudente para futuras investigaciones las siguientes recomendaciones:

- Abordar el mismo tema de estudio en una población mayor.
- Realizar el estudio tomando en cuenta variables diferentes como son los docentes en servicio para contrastar resultados.
- Adecuar el cuestionario (DEMEVI) acercándolo más al contexto de nuestro país para tener resultados más apegados a nuestra realidad.

## Referencias

- Bernal, A. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Contreras, J. (2004). *Didáctica de la educación física: un enfoque*. Madrid, España: Editorial INDE.
- Cuellar, M. J. y Delgado, M. A. (2000). *Investigación cualitativa*. Buenos Aires Argentina.
- Delgado, M. A (1991). *Estilos de enseñanza en la educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE Universidad de Granada.
- Delgado, M. A.; Medina, J. y Viciano, J. (1996). *The Teaching Styles in the Preservice of Physical Education Teachers*. International Seminar AIESEP. Lisbon.
- Delgado, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 3(12), s/p.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid, España: Anaya.
- Gutiérrez, S. (2005). *Metodología en las ciencias del deporte*. Madrid, España: Síntesis.
- Hugh Coolican. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El manual moderno.
- Montero, M. L. (1996). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica en la obra colectiva compilada por C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Hispano-Europea.
- Navarrete, R. (2010). *Investigación cualitativa*. Universidad de Granada España,.
- Pieron, M. (1998). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, España: Editorial Gymnos.
- Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Universidad de Valencia.

# LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES

*Jesús Silerio Quiñonez (1) y Arturo Barraza Macías (2)*

---

1.- Maestro en Educación; actualmente se desempeña como docente en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y en el Colegio de Bachilleres plantel No 1 la Forestal. [jsq\\_4@yahoo.com.mx](mailto:jsq_4@yahoo.com.mx)  
2., Doctor en ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como profesor investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. [tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

---

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivos: Identificar las dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros de los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna (EPD) y el Colegio de Bachilleres la Forestal (COBACH) de la ciudad de Durango, y proponer una solución a la principal problemática identificada en la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros de los alumnos de ambas escuelas, lo que conduce a un alto grado de reprobación y deserción. Para el logro de estos objetivos se realizó una indagación a través del método de la investigación acción que se concretó en la aplicación de un cuestionario a 463 alumnos de ambas escuelas. Sus principales resultados permiten afirmar que predomina el uso del examen como instrumento de evaluación y que existe en los alumnos una percepción de injusticia. Como posible solución a esto proponemos un proyecto compuesto por tres actividades: un taller de elaboración de pruebas pedagógicas, un curso taller sobre las estrategias de evaluación del enfoque por competencias y el establecimiento de criterios integrales para la evaluación.

**Palabras claves:** evaluación, examen, criterios, competencias y aprendizaje.

## Abstract

This research aims to: Identify the difficulties of learning assessment that teachers made school students Preparatory Day (EPD) and the Forestry College of Bachelors (COBACH) of the city of Durango and propose a solution the main problems identified in the assessment of learning undertaken by teachers of students from both schools, which leads to a high degree of failure and dropout. To achieve these objectives, an investigation conducted by the method of action research that resulted in the application of a questionnaire to 463 students from both schools. Their main results suggest that the predominant use of the test as an assessment tool and exists in the students a sense of injustice. As possible solution that to propose a project consists of three activities: a workshop on development of educational tests, a course workshop on assessment strategies competence approach and the establishment of comprehensive evaluation criteria.

**Keywords:** evaluation, review, criteria, skills and learning.

## **Preocupación temática**

El proceso de evaluación del aprendizaje, en las instituciones de educación media superior, suele concretarse al momento en que el docente otorga una calificación; sin embargo, este proceso, aparentemente autónomo, no está a salvo de conflictos, entre los que destaca la percepción de injusticia con la que se queda el alumno.

A esta situación, ya de por sí preocupante, habría que agregar que la asignación de una calificación, como mecanismo de normalización, no está exento de sospechas cuando intenta, mediante la cuantificación, demostrar la regularidad y el cumplimiento de las actividades que conforman el desempeño escolar. Su principal crítica radica en que una calificación no toma en cuenta el contexto social y educativo en que se realiza dicha evaluación ni las características personales de los sujetos evaluados.

Ante este panorama consideramos importante darle la voz a los sujetos evaluados para reconocer las características de la evaluación que realizan sus maestros.

Bajo este supuesto, que centra la atención en la percepción de los alumnos, se plantean los siguientes **objetivos**:

Identificar las dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje, que realizan los maestros, de los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna (EPD) y el Colegio de Bachilleres la Forestal (COBACH) de la ciudad de Durango.

Proponer una solución a la principal problemática identificada en la evaluación del aprendizaje, que realizan los maestros, de los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna (EPD) y el Colegio de Bachilleres la Forestal (COBACH) de la ciudad de Durango.

## **Referencias Conceptuales**

En su dimensión formativa, la evaluación examina la evidencia acerca de la competencia de los estudiantes con el propósito de mejorar los aprendizajes de los actuales y futuros estudiantes. La evaluación suele ser considerada como un proceso comprensivo que empieza con la definición de lo que se espera que los estudiantes conozcan, sepan hacer y sepan valorar, generalmente expresado en términos de resultados de aprendizaje y competencias (Innova Cesal, 2011).

Uno de los principales énfasis de la evaluación del aprendizaje de competencias es considerar que es un proceso de desarrollo gradual que requiere de diversos momentos y herramientas de evaluación. Para esto hay necesidad de tener claro que se entiende por competencia, a este respecto Villardón (2006) afirma:

Se entiende por competencia un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten (p.60).

La concepción de competencia, como resultado de aprendizaje, tiene una serie de implicaciones para la evaluación que deben ser tomadas en cuenta.

En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo tanto, la evaluación debe evaluar estos tres tipos de adquisiciones.

En segundo lugar, la competencia supone la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada; en consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda.

En tercer lugar la competencia se demuestra “haciendo”, por lo tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno.

En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje por lo que la evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

## **Método**

El método que se utiliza en el presente trabajo es el de investigación acción. Para Kemmis (1984, citado por Latorre, 2003):

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión sobre las mismas; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 24).

En nuestro caso particular asumimos como objetivo central para el uso de esta metodología el mejorar una práctica educativa, como lo es la evaluación, tomando como fuente de información al propio alumnado.

En términos operativos una investigación acción atraviesa por cuatro etapas: planeación, implementación, evaluación y la socialización/difusión (Barraza, 2010). La etapa de planeación, que es la que nos interesa, comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución.

Para recolectar la información, que nos permitió realizar el diagnóstico que condujo a identificar las dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros, se utilizaron dos instrumentos de manera secuencial. En una primera fase exploratoria se formularon siete preguntas abiertas (anexo uno) que se aplicaron a 24 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 12 alumnos de la EPD y 12 alumnos del COBACH; al interior de cada institución la distribución fue la siguiente: cuatro alumnos del segundo semestre, cuatro del cuarto semestre y cuatro del sexto semestre.

A partir del análisis obtenido de las respuestas brindadas por los alumnos se construyó un cuestionario conformado por 33 ítems en dos secciones: a) en la primera sección, conformada por 20 ítems (alfa de cronbach .81), se preguntaba a los alumnos sobre diversas dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros; esta sección se respondía con un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), de Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA), b) en la segunda sección, conformada por 13 ítems (alfa de cronbach .82), se preguntaba a los alumnos sobre los aspectos que tomaban en cuenta sus maestros a la hora de evaluar; esta sección se respondía con un escalamiento tipo lickert

de cuatro valores en una escala de 0 al 3 donde cero es nunca lo usan y tres es siempre lo usan.

Este cuestionario se aplicó a una muestra no probabilística de 463 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

- El 44.1% pertenecen al género masculino y el 55.9% al femenino.
- La edad mínima es de 15 años y la máxima de 20 años, siendo el promedio 16 años.
- El 47.1% se encuentra cursando el segundo semestre, el 33.9% el cuarto semestre y el 19% el sexto semestre.
- El 66.7% son alumnos del CBF y el 33.3% de la EPD.

## Resultados

Los resultados obtenidos en la primera sección del cuestionario aplicado se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

*Media de cada uno de los ítems de la primera sección del cuestionario*

ítems	Media
Los maestros se basan únicamente en el examen para evaluarnos	1.77
<i>El examen para evaluarnos tiene un valor muy alto para la calificación final</i>	2.58
<i>Los maestros no nos conocen lo suficiente para evaluarnos</i>	2.27
<i>Los maestros no son justos en su evaluación</i>	2.17
<i>Los maestros muestran preferencias con algunos alumnos al momento de evaluarlos</i>	2.24
Los maestros no explican bien cómo van a evaluar	1.98
Las instrucciones que dan los maestros para responder un examen o realizar algún trabajo son confusas	2.14
Los maestros no respetan los porcentajes asignados a cada uno de los aspectos que se van a evaluar.	1.97
No marcan en la lista las participaciones	1.33
Se confunden con los alumnos	1.18
No asisten y no se alcanzan a cubrir el programa y nos evalúan de acuerdo a él.	1.05
Manejan criterios arbitrarios para calificar los trabajos	1.31
Los porcentajes que les asignan a cada uno de los diferentes aspectos que evalúan no es el adecuado	1.12
No toman en cuenta el esfuerzo del alumno	1.38
Los grupos que deben atender son muy numerosos	1.49
No respetan lo establecido al inicio del curso	1.06
No revisan las tareas que encargan	1.31
<i>Evalúan de forma diferente cada maestro</i>	2.36
Les falta tiempo para evaluar	1.33
Bajan calificaciones de manera arbitraria, según su estado de ánimo	.97

Nota: las medias más altas se señalan con cursiva

Las dificultades que se presentan con mayor frecuencia (cuarto cuartil: >2.16) son: El examen para evaluarnos tiene un valor muy alto para la calificación final, Los maestros no nos conocen lo suficiente para evaluarnos, Los maestros no son justos en su evaluación, Los maestros muestran preferencias con algunos alumnos al momento de evaluarlos y Evalúan de forma diferente cada maestro. Es lo que manifiestan los



alumnos pertenecientes al Colegio de Bachilleres plantel No 1 La Forestal y la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED.

Los resultados obtenidos en la segunda sección del cuestionario aplicado se presentan en la tabla 2. Los aspectos que más toman en cuenta para evaluar los docentes (cuarto cuartil >2.34) son: Asistencia, Tareas y Examen.

Tabla 2  
*Media de cada uno de los ítems de la segunda sección*

<b>ítems</b>	<b>Media</b>
<i>Asistencia</i>	2.43
<i>Tareas</i>	2.36
Participaciones	2.18
Puntualidad	1.90
<i>Examen</i>	2.66
Actitud del alumno	1.96
Proyectos	2.19
Dinámicas	1.41
Prácticas de laboratorio	1.78
Exposiciones	2.33
Ensayos	1.86
Portafolio de evidencias	1.81
Disciplina	2.18

Nota: las medias más altas se señalan con cursiva

Como se puede observar en estos resultados los maestros siguen usando predominantemente el examen para evaluar lo que causa dificultades por el valor tan alto que le asignan; así mismo, se puede observar que a pesar de esto los alumnos siguen considerando la evaluación injusta porque el maestro tiene preferencias por algunos alumnos. Cabe destacar que estos resultados indican también que los docentes no han incorporado las estrategias de evaluación que propone el enfoque por competencias.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas que afirman que existe una práctica de evaluación disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993); en otras palabras, sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos

### **Propuesta**

Para superar la problemática identificada proponemos un proyecto que integre tres actividades: a) un taller sobre el diseño de pruebas pedagógicas o exámenes, en lo general, y de construcción de reactivos, en lo particular. Este taller debe incluir de manera ineludible los criterios relacionados con el análisis de reactivos (índice de dificultad y de discriminación) para asegurar una buena prueba pedagógica, b) Un curso taller que aborde las estrategias de evaluación que propone el enfoque por competencias, centrando su atención en el portafolio de evidencias y las rúbricas, y c) el establecimiento de criterios de evaluación que muestre una percepción integral sobre el desempeño del alumno.

El espacio disponible para este artículo no permite que se desglose de manera particular cada una de estas actividades, sin embargo, si deseamos hacer algunas acotaciones al tercer tipo de actividad, que es el establecimiento de criterios de

evaluación más integrales; un ejemplo de este tipo de criterios es el siguiente, que es utilizado en su práctica profesional por el primer autor de este artículo:

Tabla 3.  
*Ejemplo de criterios de evaluación*

Componente de la competencia	Actividades de evaluación	Porcentaje
Conceptual	Examen	30%
Procedimental	Participación a través de trabajos de investigación	20%
	Prácticas de laboratorio	20%
	Tareas	10%
Actitudinal	Disciplina y respeto	7%
	Asistencia y puntualidad	7%
	Disponibilidad	6%

Esta propuesta de criterios respeta la idea de que en el ámbito de la evaluación se ha desarrollado una variedad de nuevos enfoques que preconizan la importancia de que se evalúen todos los resultados (referidos a conocimientos, habilidades y actitudes) a través de diversidad de procedimientos (Herrington y Herrington, 1998, citados por Villardon, 2006).

Cabe anotar que para lograr una buena evaluación no solamente se requiere establecer este tipo de criterios más integrales, sino que necesariamente cada uno de los aspectos a evaluar debe estar acompañado de una rúbrica o lista de cotejo que de manera previa debe ser conocida por los alumnos.

### **A manera de cierre**

El trabajo de investigación realizado nos permitió reconocer la principal problemática que sobre la evaluación del aprendizaje existe en las dos instituciones. Esta situación problemática indica que el enfoque de competencias y sus sugerencias prescriptivas en el aspecto de evaluación no han sido integrados por los maestros quienes continúan evaluando de manera tradicional.

Para solucionar este problema es que se propone un proyecto configurado por tres actividades que nos ayudaría a mediano plazo a superar la problemática identificada.

### **Referencias**

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPD.
- Innova Cesal (2011). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias*. México: Autor.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.

### **Anexo uno**

- 1.- ¿Qué opinas de la evaluación que realizan de tu aprendizaje tus maestros?
- 2.- ¿Qué dificultades crees que tienen tus maestros para evaluarte?
- 3.- ¿Cómo crees que deben evaluar tu aprendizaje tus maestros?
- 4.- ¿Qué les sugerirías a tus maestros que tomen en cuenta a la hora de evaluar tu aprendizaje?
- 5.- ¿Qué problemas existen en la evaluación de tu aprendizaje que sean atribuibles a tus maestros?
- 6.- ¿Cuál es la mejor forma, técnica o procedimiento que crees deben usar tus maestros para que realmente haya una buena evaluación de tus aprendizajes?
- 7.- ¿Qué más te gustaría comentar sobre este tema?

## NORMAS PARA COLABORADORES

**Contenido.** Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

**Forma.** Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos que no sigan este estilo de publicación serán devueltos a sus autores para ser revisados.

**Envío de trabajos.** El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a [praxisredie@gmail.com](mailto:praxisredie@gmail.com)

**Recepción de trabajos.** La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

**Cesión de derechos.** Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.