

# Investigación y desarrollo académico desde la óptica de instituciones mexicanas formadoras de profesionales de la educación



Salvador Ponce Ceballos  
Víctor Manuel Alcantar Enríquez  
María Elena Barrera Bustillos  
Sheyla D. Banda Domínguez  
**Coordinadores**

editorial  
**redipe**

INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA &  
PEDAGÓGICA  
IBEROAMERICANA

**Título original**

Investigación y desarrollo académico desde la óptica de instituciones mexicanas formadoras de profesionales de la educación

**Coordinadores:**

Salvador Ponce Ceballos  
Víctor Manuel Alcantar Enríquez  
María Elena Barrera Bustillos  
Sheyla D. Banda Domínguez

**ISBN 978-1-945570-47-6**

Primera Edición, Octubre de 2017

**Editorial**

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía  
Capítulo Estados Unidos  
Bowker - Books in Print

**Editor**

Julio César Arboleda Aparicio

**Director Editorial**

Santiago Arboleda Prado

**Consejo Académico**

Juan Fidel Cornejo  
*Universidad de Guadalajara*  
Manuel Salamanca López  
*Universidad Complutense de Madrid*  
María Ángela Hernández  
*Investigadora Universidad de Murcia, España;*  
*Comité de calidad Redipe*

Maria Emanuel Almeida

*Centro de Estudios Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal. Comité de calidad Redipe*

Carlos Arboleda A.

*Investigador Southern Connecticut State University (USA). Comité de calidad Redipe*

Mario Germán Gil

*Universidad Santiago de Cali*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía  
editorial@redipe.org  
www.redipe.org

Impreso en Colombia  
Printed in Colombia

300 impresiones

# RED DE UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

El presente libro es producto del trabajo en red entre las siguientes universidades, coordinada por Salvador Ponce Ceballos, Víctor Manuel Alcantar Enríquez, María Elena Barrera Bustillos y Sheyla D. Banda Domínguez.

Universidad Autónoma de Baja California

Universidad Autónoma de Nayarit

Universidad de Colima

Universidad Panamericana. Campus México

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Los capítulos que integran el libro, fueron aprobados mediante un doble dictamen ciego.



# Contenido

## 9 ESTUDIO INTRODUCTORIO

### 15 CAPÍTULO 1

#### **IDENTIDAD PROFESIONAL, CONCEPCIONES Y EXPECTATIVAS: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA**

**Mónica del Carmen Meza Mejía, Sara Elvira Galbán Lozano, y  
Claudia Fabiola Ortega Barba**

Universidad Panamericana. Campus México. Facultad de Educación

### 29 CAPÍTULO 2

#### **LOS RECURSOS SOCIOEMOCIONALES EN LOS ÁMBITOS NO FORMALES. EL CASO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y EL VOLUNTARIADO**

**Diana Itzel Ramírez Hernández y Andrea Lackner Ávila**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

### 41 CAPÍTULO 3

#### **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXITOSAS EN LA LICENCIATURA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA DE LA FPIE DE LA UABC**

**María Isabel Reyes Pérez, Leidy Hernández Mesa, María Esther  
Vásquez García y Clotilde Lomelí Agruel**

Universidad Autónoma de Baja California

- 55** CAPÍTULO 4  
**LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN DE PROCESOS CURRICULARES. VISIÓN DESDE UN TRABAJO COLEGIADO**  
**Adriana Bernal Trigueros, Mónica Olivia Plascencia Bernal y Judith Salazar Celedón**  
Universidad Autónoma de Nayarit
- 67** CAPÍTULO 5  
**USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**  
**Norma Guadalupe Márquez Cabellos**  
Universidad de Colima
- 79** CAPÍTULO 6  
**RESPONSABILIDAD SOCIAL Y GESTIÓN INSTITUCIONAL. EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA EN EL PROCESO DE REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS**  
**Antonio Gómez Nashiki**  
Universidad de Colima
- 91** CAPÍTULO 7  
**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE (PIEDEVS) PROTOTIPO DIDÁCTICO**  
**Eduardo Gómez Gómez, Lenin Tlmatini Barajas Pineda, Pedro Julián Flores Moreno y José E. Del Río Valdivia**  
Universidad de Colima

**103** CAPÍTULO 8

**CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA DE LA FPIE-UABC**  
**Yaralin Aceves Villanueva, Aidee Espinosa Pulido, Gricelda Mendivil Rosas, Juan Manuel Ramírez Meléndez y María Isabel Reyes Pérez**

Universidad Autónoma de Baja California

**119** CAPÍTULO 9

**LAS EXPERIENCIAS EN EL ESTUDIO SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACION FÍSICA**

**Ciria Margarita Salazar C., Emilio Gerzaín Manzo Lozano, Rossana Tamara Medina Valencia, Isela Guadalupe Ramos Carranza y Carmen Silvia Peña Vargas**

Universidad de Colima

**135** CAPÍTULO 10

**LA FORMACION DE PROFESIONALES EN EDUCACION PARA EL SIGLO XXI**

**M. De Jesús Gallegos Santiago, Alma Adriana León Romero, Eloisa Gallegos Santiago y Martha Chairez Jiménez**

Universidad Autónoma de Baja California

**147** CAPÍTULO 11

**PEDAGOGÍA FRONTERIZA: ¿UN CONCEPTO EDUCATIVO O UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DE INNOVACIÓN?**

**Sheyla D. Banda Domínguez**

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Mexicali





# Estudio introdutorio

La publicación de la obra Investigación y Desarrollo Académico, desde la óptica de instituciones mexicanas formadoras de profesionales de la educación en los tiempos que aceleran, no están exentos de turbulencias e inquietudes para el sistema educativo del proceso imparabile y neoliberal, así como por las nuevas exigencias sociales, la mejora del aprendizaje y la propia escuela son ya, una cuestión de extrema reflexión. Cada idea no puede decretarse ni dejarse al libre albedrío, debe confrontarse con un equilibrio entre los elementos que los conforman. Cada institución educativa posee una específica capacidad de aprendizaje y mejora por lo que se orienta a determinadas dimensiones y posee sus propios ritmos de progreso. Las líneas u orientaciones de trabajo no pueden quedarse con sus simetrías de avance, como entes interpersonales descontextualizados y sin desarrollo o historia de vida.

Desde la Institución Formadora, sigue aún la capacidad para responder a exigencias sociales, pero no necesariamente curriculares, hay procesos de formación en un estado inicial que para varios es un estado deseado, dado el reconocimiento profesional e institucional. Aquí es fundamental desarrollar y potenciar cada vez más la identidad profesional; *que no se quede en las alturas de documentos institucionales e inalcanzables*, ésta, debe quedar en el *quehacer* cotidiano dentro de un marco fortalecedor que posibilite y estimule recursos socioemocionales, promoviendo el voluntariado en esta sociedad compleja y homogeneizadora. La educación tiene un reto presente para favorecer a los tiempos actuales en la era de las multitudes. Dimensiones o categorías en las distintas áreas del conocimiento cuentan histórica-

mente los rechazos hacia los contenidos, estigmatizándolos en áreas del saber, que preocupan al profesorado a la búsqueda de nuevas técnicas en los tradicionales y modificables modelos educativos de los distintos subsistemas educativos mexicanos. Lo indudable es la relación del estudiante con el docente, ello con relación empática para favorecer las nuevas propuestas que se identifican en la pertinencia de programas educativos o distintas formas de llegada al aprendizaje que mejoren aún más la intervención educativa. Las categorías que van tomando fuerza; como ejemplo; la educación contextual tiene que lidiar con la complejidad de la práctica. Las líneas, carreras y orientaciones curriculares tienen una complicada transferencia que obtienen como resultado la autonomía o responsabilidad del inicio, proceso y cierre de las mismas. Los grandes trazos que van definiendo las alternativas, suponen una visión estratégico-dialéctica, para proclamar y después. *-dejar de hacer.* - en cuanto a procesos de mejora, que consisten en (autorevisiones de la práctica, selección y ámbitos de mejora, diseños reales de planes de acción, reorientación, modificación y selección de nuevas áreas de oportunidad a la luz de lo establecido. Se cuenta también con marcos de referencia indiscutibles a lo positivo o no, donde organismos como *La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* regula procesos ineludibles a la educación. En este sentido también es básica la importancia del estudiante quien, al elegir las etapas elementales, requieren mayor información sobre lo que el área base, (tronco común del área formativa en cuestión); ésta plantea, que la numeraria en la matrícula tiene sus movimientos favorables o no.

Los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos entre otros, evidentemente pulsán transformaciones en la educación y la práctica educativa. Es en este sentido el que docente se cuestiona, qué es lo que se requiere para compensar *lo no aprendido significativamente en los otros subsistemas*. Aquí se da paso al modelo CICA (Currículo Central Integrado) donde se proponen elementos alternativos de los modelos tradicionales, teniendo como referencia acuerdos articuladores que sirven como base e impulso para la educación superior desde la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California.

En las últimas dos décadas, las principales iniciativas para mejorar la calidad de la educación superior, se han centrado en la asociación entre evaluación y recursos financieros como principal estrategia para alcanzar los fines propuestos y tal estrategia se ha puesto en marcha por medio de múltiples y muy variados programas. Si bien la evaluación ha logrado instaurar una necesaria rendición de cuentas de las instituciones educativas de nivel superior, desafortunadamente no ha logrado establecer claramente una mejoría en la calidad de la misma. Los indicadores que se han utilizado para valorar la calidad educativa, aunque importantes institucionalmente (como incrementar el nivel de escolaridad del personal académico, mejorar el tiempo de dedicación, consolidar la infraestructura,

etc.), solamente se aproximan, pero solo regulan la calidad esperada, en sí, es un reto permanente para el crecimiento, desarrollo y formación del estudiante, docente e institución (UNAM, 2017).

La valoración de la calidad educativa se ha ceñido a modelos únicos y no ha reconocido sus múltiples sentidos y circunstancias institucionales. Las diferencias de calidad en el conjunto de instituciones de nivel superior son apreciables y también al interior de las mismas. Los índices de abandono escolar, el rezago o la eficiencia terminal no han mejorado de forma significativa y persisten las dificultades en este terreno. La oferta de contenidos escolares y la organización curricular tampoco han ido a la par de las transformaciones de la sociedad y de las expectativas de quienes conforman la institución educativa. El contenido de esta publicación, otorga varias orientaciones a la posibilidad, reflexión, ajustes y transformaciones de la práctica que hoy se lleva a cabo. Este libro contiene, cómo se pueden hacer mejoras de manera paulatina. Desde el punto de vista de la mayoría de los educadores y todo elemento que constituye la sociedad ve con decaimiento, cómo es que el sistema educativo mexicano desciende cada vez más. Así, la preocupación por los espacios que educan son una pauta que hacen indispensable una concepción crítica del poder simbólico referido a la formación de sujetos, es decir el problema de la formación como relación de los propios sujetos con la cultura y la historia. (Arano, 2017)

Empero en esta ocasión gracias al trabajo arduo de las investigaciones se presenta una mirada original e importante, así como el ideario de las distintas representaciones de las Instituciones Formadoras y sus sesgos. Todo magma de significaciones sociales en la formación (Castoriadis, 2005) respecto al singular mundo de las instituciones formadoras, evidentemente abre un marco interpretativo; que puede ser de acrecentamiento al problema de la elección en cualquier campo formativo; primero supone una necesidad de pensar los ámbitos de realidad de leer y comprender la praxis social, de analizar el mundo de las instituciones como el punto de encuentro entre la historia, la economía, las ideologías y sobre todo el papel que juega la historización en los sujetos sociales.

Este libro otorga la posibilidad de reflexionar hacia una concepción crítica que durante los años 50 y 60's en los días en que los sistemas educativos estaban creciendo rápidamente y siendo reformados, las familias se trasladaban varias veces para asegurarse que los hijos tuviesen la mejor educación pública a la que ellos pudieran aportar, se les orientaba qué escuelas tenían el mejor prestigio e *innovación* propios de la época.

La importancia y necesidad en cualquier época con relación al beneficio de docentes y su preparación aún persisten, así como su currículo moldeado o a moldear. Este libro plantea también el porqué del fracaso del modelo educativo mexicano en cada temática, analistas políticos, investigadores, académicos y asesores entre otros.

Existen docentes como en esta Facultad con dilemas inherentes a la política educativa intentando desarrollar decisiones desde *arriba* para propiciar reformas de uno a uno desde *abajo*, estrategias para el cambio o transformación que hacen posible que la escuela misma vaya más allá de retóricas y reglamentaciones en uso. El trabajo ha ido progresando y continuamente ha develado a diversas demandas y reajustes.

El libro en sus capítulos describe cambios de gran alcance tanto en la política educativa como en la práctica áulica, que son imprescindibles para el desarrollo de los aprendizajes y es que en este sentido que aparece la necesidad de fortalecer la capacidad para la investigación con medidas específicas que: faciliten la formación del investigador, el sostenimiento de programas de posgrado de alta calidad centrada en la formación de investigadores, fortalecer la colaboración internacional y nacional en redes más esforzadas y cotidianas así como crear posiciones para investigadores jóvenes con potencial en desarrollo. Es necesario madurar que en la investigación hay coincidencias y diferencias, lo que enriquece cualquier propuesta. La creatividad encontrada por expertos docentes en cada uno de los capitulados habla de una institución educativa preocupada por mejorar ya transformando el *quehacer* cotidiano.

El libro expone cómo salir un poco de la cultura de la normalización y presenta variadas formas de llegada al entendimiento educativo en varios campos del conocimiento, varias instituciones están enfocadas en intereses distintos al aprendizaje. Los cambios empezaron hace tiempo, escuelas con elementos inimaginables para retener elementos favorables al tiempo que les corresponde vivir.

El esquema de capitulados replantea el bien común hacia la educación, se traza una orientación muy definida sobre qué es realmente lo que se necesita ya para esta época en materia formativa. Se viven tiempos sediciosos y aun así el mundo está rejuveneciendo, aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y a la integridad, las sociedades están más conectadas que nunca, pero continúan en la intolerancia y los conflictos de poder. Han aparecido nuevos centros de soberanía y las desigualdades se han agravado en una sociedad que está bajo presión. Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo son muy amplias, con las dificultades son arduas y complejas, pero también llenas de posibilidad.

Se sabe que el mundo está cambiando constantemente; la educación debe alterar también en esta exigencia. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevos perfiles educativos que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial.

La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias no solo básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible donde todo se articula. Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial.

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de la humanidad en común. Por esas razones se debe reflexionar permanentemente sobre la educación de manera ambiciosa y formular una visión al respecto en un mundo en innovación. Para ello, se debe debatir y dialogar en todos los niveles de gobernabilidad, no solo educativo.

La complejidad de la sociedad contemporánea, los desafíos que generan para la educación superior, los extraordinarios avances del conocimiento y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, confieren especial relevancia al debate sobre la problemática del nivel educativo más estratégico para definir el lugar de los países en un mundo globalizado y de mercados abiertos: el nivel terciario de los sistemas educativos. El libro aborda, en un lenguaje sencillo, apoyado en la información estadística más reciente disponible, temas clave para comprender la magnitud de los desafíos que actualmente enfrenta la educación superior.

Con tales aportes, este libro sin duda contribuirá a un gran avance de transformación de la educación superior, así como a los otros subsistemas, proceso que recibió un considerable impulso a raíz de la celebración, en octubre de 1998, de la histórica Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, cuyos planteamientos y recomendaciones siguen en transformación y la promoción de los paradigmas proclamados en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, representan el mejor resguardo de esta obra.



# Capítulo 1

## IDENTIDAD PROFESIONAL, CONCEPCIONES Y EXPECTATIVAS: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Mónica del Carmen Meza Mejía, Sara Elvira Galbán Lozano,  
Claudia Fabiola Ortega Barba

Universidad Panamericana  
Campus México. Facultad de Educación

### INTRODUCCIÓN

Atendiendo a la complejidad que implica la formación de la identidad profesional y la necesidad de reafirmación de ésta, esta investigación forma parte de un *corpus* de estudios más amplio, el cual asume que existen múltiples variables que impactan en la trayectoria formativa de una profesión, como son: las expectativas del estudiante, el saber y avance del campo específico, el perfil de egreso y las exigencias del ámbito laboral, entre otras.

Aunado a lo anterior, las instituciones de educación superior tienen el compromiso de formar durante la trayectoria escolar la identidad profesional del estudiante, convirtiéndose además esto en un reto curricular.

Asumiendo que la identidad profesional se conforma cronológicamente, primero durante la trayectoria escolar y en un segundo momento, durante la trayectoria profesional, se ha decidido que, para lograr una mayor comprensión sobre el tema, es necesario hacer cohortes en los momentos más significativos de la vida universitaria y profesional.

En sintonía con lo precedente, se ha decidido que los momentos más significativos son: el inicio de la carrera, el punto de inflexión donde los estudiantes perfilan sus intereses de acuerdo con el currículo flexible de la licenciatura y el egreso, como parte de la trayectoria escolar. Sin olvidar, que la consolidación de la identidad profesional se manifiesta en la trayectoria laboral.

Así, este trabajo, se centra en el primer momento, en donde la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las concepciones y expectativas de los estudiantes de primer ingreso sobre la Pedagogía como saber y como carrera profesional?

El presente capítulo se divide en tres partes: la primera, atiende al marco de referencia sobre la temática, la segunda, describe el desarrollo metodológico y la tercera, presenta el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados bajo un enfoque cualitativo.

## MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

Los estudios universitarios configuran una identidad profesional de acuerdo con el campo de conocimiento, ello se constituye como un proceso complejo pues implica conciliar la personalidad, el bagaje cultural, y las experiencias previas de los estudiantes con las competencias propias de la profesión.

La identidad profesional alinea las expectativas del estudiante con el perfil de egreso de la institución, el perfil atiende al propio saber del campo específico y a las necesidades del entorno entre las que se encuentran las exigencias del ámbito laboral y los avances científicos en torno al conocimiento pedagógico.

En este sentido y siguiendo a varios autores como Aranda (2004), Cabral, Villanueva, Estrada, González, Juárez, Hernández, Flores y Nacar (2006) y Paz, Venet, Ramos, Márquez, y Orozco (2011), la identidad profesional es un proceso de formación que tiene un estado inicial y puede llegar a un estado deseado, que se va transformando, pues la configuración de la identidad profesional posee un carácter dinámico y de transformación permanente (Camilleri, 1999) en el cual el sujeto se apropia activa y conscientemente del modelo de un profesional correspondiente a un campo disciplinar, que depende del tipo de relación y vivencias de la persona y de la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en un tiempo y contexto específico. De tal manera, la identidad del pedagogo es “un tipo de identidad profesional dirigida hacia profesionales de corte pedagógico” (Despaigne, 2011, p. 3) y contribuye ésta a que el estudiante comience a reconocerse como el profesional que será en un futuro, y se familiarice con las competencias que deberá adquirir y desarrollar, para desempeñarse óptimamente en esa profesión, por eso, “se evidencia elaboración, selección, organización y transformación de la información que



recibe de diversas fuentes y de los conocimientos previos, cuando lo aprendido toma un significado” (Despaigne, 2011, p. 3).

Así, el estudiante como sujeto de investigación, conforme lo afirman Cuevas y De Ibarrola (2015) se ha convertido en el centro de diversas investigaciones que reflexionan acerca de sus motivaciones, intereses, expectativas y perspectivas. Los significados que el propio estudiante le atribuye a sus experiencias se constituyen en elementos sustantivos para conformar su identidad. Por tanto, la mirada pedagógica desde quien decide emprender estudios profesionales sobre la educación y en concreto de la Pedagogía, supone, por un lado, un entramado conceptual que cada asignatura de la carrera le va proporcionando y, por otro lado, un significado intrínseco a aquello que se va aprendiendo, como un proceso personal de asimilación y de reflexión autónoma.

Todo ello va dando forma a un modo de ser pedagogo que paulatinamente, conforme el estudiante avanza en la licenciatura, lo hace identificarse con las diferentes funciones pedagógicas posibles. Ahora bien, las funciones pedagógicas:

... se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Un pedagogo no es un arquitecto, ni un médico, pero ejecuta igual que ellos funciones propios de su ámbito de actividad, después de haberse formado un «círculo visual» propio que le permita intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos (Tourrián, 2013, p. 33).

Tal círculo visual que va perfilando el estudiante, se corresponde al modo propio de las funciones pedagógicas que son diferenciables entre sí. Hay desde luego, un núcleo pedagógico formativo propio de la profesión, que es distinto a otras funciones específicas de la Pedagogía, como la docencia o el diseño curricular, entre otros, pues como profesional de la educación en formación, el estudiante ha de irse apropiando de unos conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que lo capaciten para explicar, interpretar y decidir la intervención propia del pedagogo. Por ello, los aspectos formativos comunes a lo largo de los estudios universitarios, configuran la identidad del estudiante, independientemente de los aspectos pedagógicos formativos diferenciadores que el currículo flexible posibilite adquirir, en tanto estos requieren competencias específicas distintas.

A partir de la década de los setenta, la demanda de profesionales en educación, y en Pedagogía en particular, ha ido creciendo, en la medida en que se han ido expandiendo y especializando los estudios en educación. De ahí la necesidad de formar a un profesional desde un currículo flexible que atienda las necesidades del mercado laboral, sin descuidar los saberes propios de la Pedagogía que son la esencia de la identidad de dicha carrera.

## MARCO CONTEXTUAL

Esta investigación tiene por contexto la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México que desde 1967 imparte la licenciatura en Pedagogía. En sus inicios y hasta 1993, la licenciatura estuvo incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por lo que el currículo atendía a los requerimientos de dicha institución.

Cuando llegó el momento de diseñar un plan de estudios propio, la Escuela de Pedagogía atendiendo a la misión de la Universidad Panamericana que tiene como característica fundamental una estrecha colaboración con el mundo del trabajo mediante la formación de profesionales con alto nivel de compromiso y capacidad para responder a las necesidades sociales, decidió presentar en 1994, ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), su propuesta curricular de la licenciatura en Pedagogía con el fin de obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Es así que el cuerpo académico de la Escuela de Pedagogía, después de un trabajo colegiado por campos del saber pedagógico presentó un plan de estudios atendiendo a una coherencia vertical en cuanto a áreas y a una articulación horizontal de acuerdo con niveles de profundización. El objetivo general de este plan de estudios era:

La formación conceptual-operacional de profesionales de la educación capaces de tomar decisiones para diagnosticar, planear, realizar y evaluar acciones que contribuyan a la mejora personal y social en cualquier etapa evolutiva, en los ámbitos empresarial, comunitario, familiar y escolar (Plan de estudios, 1993).

Para lograr este objetivo el plan de estudios se conformó de 58 asignaturas organizadas en 6 áreas: logotécnica, didáctica, psicológica, filosófica, sociológica y empresarial.

Desde el primer plan de estudios hasta ahora (2016) se han hecho cinco actualizaciones curriculares. A continuación, se describe cómo se ha ido transformando el currículo de acuerdo con las necesidades de la propia profesión y del entorno, sin perder de vista la identidad profesional del pedagogo. La primera actualización de este plan de estudios fue en 1998, justamente cuando egresó la primera generación.

En esta actualización se aumentaron el número de asignaturas a 65 y se hicieron modificaciones de contenidos como se enuncia a continuación (Plan de estudios, 1998).

- En el área logotécnica se agregó la asignatura de análisis de tópicos pedagógicos, con el fin de involucrar a los estudiantes en temas de investigación.
- En el área didáctica se adicionó la materia de introducción de la didáctica con el fin de aportar a los estudiantes elementos básicos que requiere esta disciplina.

- En el área psicológica, se consideró pertinente dividir la asignatura de conocimiento de la infancia de la de adolescencia ya que los contenidos eran muy amplios para abordarse en una sola materia y en un solo semestre.
- En el área filosófica se integró la materia de introducción a la Pedagogía que anteriormente estaba en el área didáctica, ya que su contenido se apega más a la antropología filosófica. También se agregó la asignatura de educación estética.
- En el área sociológica se sumó la materia de historia de la educación mexicana en el siglo XX, con el fin de presentar los acontecimientos educativos contemporáneos y su explicación pretérita.
- El área empresarial fue reforzada con las materias de: formación de recursos humanos y gestión de centros educativos.

La siguiente actualización se hizo en 2001, con la integración y eliminación de algunas asignaturas, quedando un total de 64. La principal modificación curricular fue la reconfiguración del perfil del egresado, el cual se sustentó en el objetivo general del plan 1993 antes mencionado, quedando de la siguiente manera:

El pedagogo de la Universidad Panamericana es el especialista capaz de entender antropológica, científica y éticamente a la persona en cuanto a ser educable, con la finalidad de construir, aplicar y evaluar modelos pedagógicos que respondan a las necesidades educativas del entorno sociocultural y de sus instituciones. Caracterizándose por una actitud dialógica y solidaria (Plan de estudios, 2001).

Aunado a lo anterior, las asignaturas del currículo ya no estaban agrupadas en áreas de manera explícita, además de agregarse asignaturas de investigación y de tecnología. Las asignaturas antes pertenecientes al área filosófica pasaron a depender de un departamento institucional denominado “Humanidades”. Para fortalecer la trayectoria escolar y profesional, en este plan de estudios se integraron tres asignaturas de prácticas profesionales cuyo objetivo era vincular a los estudiantes con el mundo laboral.

En el 2005, se hizo una mínima actualización, en términos de reorganización de contenidos y de revisión de los nombres de las asignaturas para que estos coincidieran con los temas. El mapa curricular constaba de 66 materias.

Para 2010 (vigente hasta 2018), el plan de estudios sufre cambios mayores, el principal es otorgar mayor flexibilidad al currículo dividiéndolo en cuatro bloques disciplinarios: básico, intermedio, profesional y optativo terminal. Los tres primeros aseguran el perfil profesional del pedagogo mientras que el último permite el trabajo interdisciplinario, pues se comparten asignaturas con estudiantes de ingeniería y de empresariales. Los bloques terminales optativos son: consultoría psicopedagógica, recursos

humanos, dirección de instituciones educativas e innovación educativa. Los estudiantes eligen a partir de haber cubierto el 100% del bloque básico y el 60% del bloque intermedio, asignaturas del bloque optativo terminal a la par de materias del bloque profesional. Esto ha implicado para la Escuela de Pedagogía el considerar mayor número de asignaturas y la búsqueda de docentes especializados en diversas áreas del conocimiento.

Por otro lado, las prácticas profesionales han dejado de ser una actividad curricular para convertirse en extracurricular y como un requisito para la titulación. “A partir del quinto semestre los estudiantes cubren 300 horas de prácticas profesionales repartidas en tres períodos: febrero a mayo (100 horas), junio y julio (100 horas) y septiembre a noviembre (100 horas). Durante las prácticas cada uno de los estudiantes participa en tres proyectos distintos” (Ortega, Galbán y Meza, 2015, p. 35).

La última actualización al plan de estudios es la 2015, lo más representativo de esta modificación ha sido la revisión de contenidos con la finalidad de agregar y eliminar asignaturas. Aunado a lo anterior, se mantiene el bloque disciplinario básico, intermedio y profesional; el bloque optativo terminal se modifica por asignaturas optativas. Lo anterior, permite al estudiante a partir de sexto semestre configurar una trayectoria escolar personal, pues tiene la posibilidad de elegir cuatro asignaturas de alguna de las áreas terminales propuestas desde el currículo (consultoría psicopedagógica, recursos humanos, dirección de instituciones educativas e innovación educativa) y dos asignaturas de cualquier otra.

Las actualizaciones al plan de estudios han respondido a la necesidad de renovar algunos contenidos. Esta necesidad se ha hecho al revisar los resultados de la evaluación curricular realizada a través de los años de operación del plan de estudios. Además, se han considerado los comentarios y sugerencias de profesores, alumnos y egresados quienes han aportado información en relación al vínculo entre la trayectoria escolar y el mundo laboral.

## MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica, ya que lo que interesa es comprender las concepciones y expectativas que los estudiantes de primer ingreso tienen sobre la Pedagogía como saber y como carrera profesional.

Aunque la palabra fenomenología se ha empleado en diferentes sentidos por filósofos anteriores a Husserl, es con este autor con quién cobra relevancia, pues establece los fundamentos para una teoría del conocimiento y el cómo acercarse a la realidad para estudiarla. La fenomenología, es una visión intelectual de un objeto, basada en la intuición.

La perspectiva fenomenológica parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. “Es la propia experiencia, a través de la intuición eidética, la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad” (Pérez, 2001, p. 19). La fenomenología busca la comprensión de los hechos mediante un enfoque cualitativo que le proporcione un mayor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. “La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Rodríguez, 1999, p. 42).

Para cumplir con el objetivo de la investigación, durante el semestre agosto-diciembre 2015, en el marco de la asignatura de Fundamentos de la educación y de la Pedagogía se solicitó a los 41 estudiantes de primer ingreso, que presentaran mediante un relato escrito sus ideas sobre la Pedagogía y qué esperaban al estudiar esta carrera.

Siguiendo la lógica fenomenológica, para el análisis de la información, a partir del discurso de los estudiantes se identificaron unidades de significado que posteriormente se agruparon en categorías de análisis, las cuales permitieron la interpretación de la información.

Para presentar los resultados y la discusión se parte de las categorías de análisis como ejes integradores de las unidades de significado.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan en orden alfabético las categorías que emergieron durante el análisis de las unidades de significado identificadas en el discurso de los estudiantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis

No.	Código	Nombre y definición
1	CDP	<b>Concepción de Pedagogía.</b> Es la noción que los estudiantes tienen sobre la Pedagogía.
2	EDP	<b>Expectativas de la profesión.</b> Es la visión que tienen los estudiantes sobre las perspectivas de aplicación de la Pedagogía y del desarrollo profesional de la misma.
3	FDP	<b>Finalidad de la Pedagogía.</b> Es la mirada de los estudiantes sobre el propósito que persigue la Pedagogía.
4	ODP	<b>Objeto de estudio.</b> Es la mención de los estudiantes sobre lo que define el foco de interés de la Pedagogía como campo del saber.

Fuente: Elaboración propia

Por la naturaleza de las unidades de significado y para una mejor comprensión del fenómeno estudiado las categorías se dividieron en subcategorías, las cuales se presentan en la Figura 1.

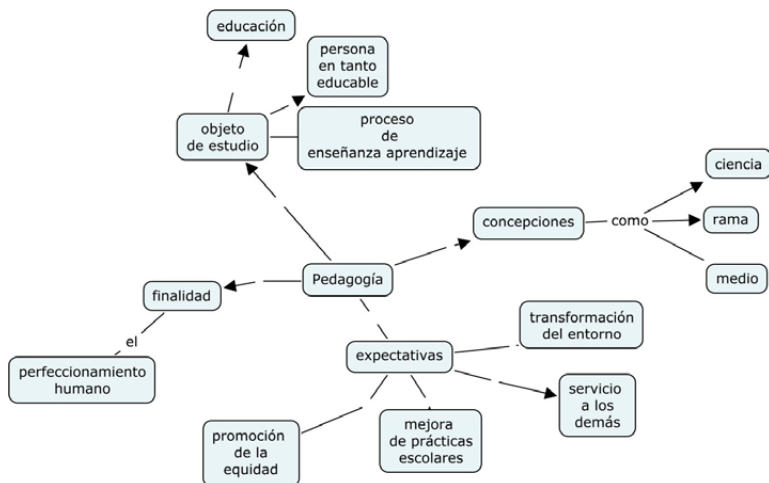


Figura 1. Categorías y subcategorías análisis Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 1, en cuanto a las concepciones los estudiantes hacen referencia a tres: la Pedagogía como ciencia, como rama o como medio. Pasando a la categoría de las expectativas las unidades de significado se agruparon en al menos cuatro subcategorías: transformación del entorno, servicio a los demás, mejora de prácticas escolares y promoción de la equidad. En la categoría de finalidad de la Pedagogía todas las unidades de significado recaen en el perfeccionamiento humano. Finalmente, en la categoría sobre el objeto de estudio de la Pedagogía emergieron tres subcategorías: educación, persona en tanto educable y proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez identificadas las categorías y subcategorías a continuación se presenta la interpretación de resultados de acuerdo con el orden precedente.

En cuanto a la concepción de Pedagogía una primera referencia que hacen los estudiantes es nombrarla como ciencia.

“Es la ciencia que se encarga de estudiar el desarrollo del talento del hombre y los temas relacionados con la educación”.

“La ciencia que va a llevar a cabo la educación en todo ámbito”.

“Es la ciencia encargada de todo lo referente a la educación”.

“Es la ciencia que educa al hombre en todos los aspectos”.

A pesar de que estos estudiantes denominan a la Pedagogía como ciencia, se puede inferir que dicha denominación no tiene un carácter epistemológico, sino que más bien obedece a lo aprendido durante su trayectoria escolar en torno a la noción y discusión sobre la clasificación de la ciencia. Lo anterior, se considera como un ejercicio de respuesta mecánica inducida de la noción de ciencia más que a una consideración reflexiva del estatuto científico de la Pedagogía. Esta discusión se corresponde a la historia misma del saber pedagógico, toda vez que la constante búsqueda de una racionalidad científica se enfrenta a dificultades teóricas y práctico-metodológicas.

Ahora bien, aquellos estudiantes que refieren a la Pedagogía como rama la conciben como un saber que se desprende de uno mayor sin especificar cuál, sin embargo, si se considera que la disciplina es un conjunto de conocimientos de un ámbito específico agrupados de modo sistémico, se puede inferir que le dan un carácter científico, sin que sea en su totalidad como los que le dan estatuto de ciencia.

“La Pedagogía es la rama que se enfoca a la educación de una manera más profunda”.

“Es la rama que se encarga de la educación y del bienestar de los humanos”.

“Es una disciplina que estudia los entornos de los procesos de los seres humanos en la enseñanza aprendizaje”.

Por otro lado, una tercera subcategoría la representan aquellos estudiantes que conciben a la Pedagogía como un medio. Esto es, como un conocimiento transformador, un saber hacer, reconociéndola por su alto grado de practicidad, quizá negándole el carácter de ciencia y reduciéndola a una teoría práctica o a una tecnología, es decir, a un saber hacer.

“Es el medio para lograr que el hombre sea mejor cada día y cumpla sus metas para así ser feliz”.

“La Pedagogía es la herramienta con la que se entiende al hombre y se buscan maneras de impulsarlo a ser mejor mediante la educación”.

“La Pedagogía es la mejor herramienta de tener contacto con el ser humano”.

“La Pedagogía es una herramienta la cual ayuda a identificar los problemas educativos para finalmente buscarles una solución”.

De las anteriores discusiones se puede concluir que la primera subcategoría ubica la Pedagogía como una ciencia fundamental, la segunda (como rama) a una ciencia dependiente y la tercera (como medio) a una ciencia práctica, lo que apoya la vieja distinción entre ciencia y tecnología, con objetivos explicativos la primera, y prescriptivos la segunda.

La segunda categoría hace referencia a las expectativas de la incidencia de la Pedagogía en la aplicación práctica y en el propio desarrollo profesional, las expectativas expresadas hacen patente la visión optimista de futuro propia de la juventud y del perfil vocacional del pedagogo quien considera a la educación como medio para la solución de problemas complejos de la sociedad. Se manifiesta como un dejo de esperanza al externar términos como: transformación, servicio, mejora y equidad, que reflejan empatía, optimismo y responsabilidad. Así tenemos afirmaciones de un hacer educativo intencionado, consciente y sistemático que puede transformar el entorno.

“Quiero hacer un cambio fuerte en la sociedad mediante la educación, que en mi opinión es lo que hace más falta actualmente”.

“Considero a la educación como factor primario para el desarrollo del ser humano, en su forma individual como colectiva. Estoy segura que si se mejora la educación también mejorará nuestro ambiente”.

El interés humanista propio de la vocación pedagógica, que reconoce en el otro alguien a quien servir, hace patente el alto ideal de poner al servicio de los demás las competencias profesionales.

“Quiero servir a mi comunidad ayudándola a ser mejor cada día, dándole un sentido de vida por medio de la educación”.

“Me gusta la satisfacción de poder ayudar a los demás y me gusta mucho tratar con gente”.

Dentro del mismo afán de que la Pedagogía contribuya a incidir educativamente sobre la realidad, se encuentra el que algunos estudiantes hagan una valoración sobre el significado que el proceso escolar ha tenido en sus vidas y la necesidad de mejorar las prácticas escolares por considerarlas obsoletas y desalentadoras.

“Tengo la percepción que a la escuela hoy en día le ponen demasiada importancia a que los niños aprendan a hacer y olvidan enseñarles a ser”.

“En muchas escuelas nos enseñan un sistema tradicionalista, y muchas veces a los niños no les gusta ir a la escuela, por lo que me gustaría hacer algo en donde a los niños les guste ir a la escuela a aprender”.

En la última subcategoría, algunos estudiantes hacen mención a la equidad como una necesidad de atender tanto las diferencias individuales como las desigualdades sociales formulando unidades de significado como:



“Estoy convencida de que la educación puede ayudar a hacer presentes los valores de justicia, empatía, solidaridad y muchos otros. Así como, eliminar la discriminación de personas con discapacidad”.

“La educación tendría que ser igual de buena para todos, aunque no todos tengan los mismos recursos para pagarla”.

Los rasgos encontrados en esta categoría sobre expectativas, integran una visión amplia y plural de la profesión pedagógica que denotan su sentido individual y comunitario, en tanto a la autoformación profesional y como motor de movilidad social, para obtener un mayor crecimiento nacional y el remedio a los grandes problemas que nos aquejan.

En cuanto a la tercera categoría que hace referencia a la finalidad de la Pedagogía, ésta se identificó a partir de las nociones que algunos estudiantes dan en torno a la primera.

“Es el perfeccionamiento del ser humano en cualquier etapa de la vida, ya sea niños o adultos”.

“Es hacer que la persona sea la mejor haciendo lo que hace y lo que es”.

“... ayuda a las personas para que se vuelvan íntegras”.

“Es conocer a la persona para poder sacar lo mejor de ella”.

En estas expresiones se identifican verbos de acción y de logro; la acción y efecto de educar como la mejora personal resultado de un proceso educativo, y a la tarea de ayudar como un proceso de intervención pedagógica. La finalidad de la Pedagogía es sustentar las acciones educativas que ayudan en el proceso de la mejora humana como una clara referencia al *homo* educando.

Como una última categoría, se encuentra la que hace referencia al objeto de estudio de la Pedagogía, identificando tres subcategorías: la educación, la persona en tanto educable y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aquellos que expresan educación como concepto fundamental señalan que:

“La Pedagogía es la encargada de la educación en todos los ámbitos, se encarga de llegar a la raíz de todos los problemas que vivimos día con día en la sociedad y de prevenir esos problemas”.

“Es la ciencia que estudia la educación”.

“La Pedagogía es el estudio de la educación”.

“La Pedagogía es la que estudia la educación y busca formas de cómo educar a la gente”.

Una primera consideración de este análisis es el hecho de que estos estudiantes tienen claridad entre la Pedagogía y su objeto de estudio, que es la educación, sin ahondar en lo que ésta significa. Lo anterior, es comprensible en el entendido de que los relatos se escribieron el primer día de clases con estudiantes de primer ingreso.

Ahora bien, una segunda subcategoría ubica a la persona como objeto de estudio de la Pedagogía, haciendo referencia a un proceso de transitar un camino de perfectibilidad humana.

“Es la ciencia donde se estudia al hombre y las estrategias para saber guiarlo hacia su mejor versión”.

“La Pedagogía es la ciencia que estudia la transformación y el desarrollo de las personas con la educación como instrumento”.

“La Pedagogía es una ciencia que estudia al hombre en cuanto su educación, crecimiento y desarrollo y lo ayuda a mejorar y crecer para potencializar sus habilidades”.

Estas unidades de significado se centran en el sujeto real de la educación, con su propia y específica identidad, con las características y posibilidades de una peculiar existencia y una situación cultural y social determinadas.

Finalmente, se encuentran aquellas aseveraciones que constriñen el objeto de estudio de la Pedagogía al proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo de éste un reduccionismo pedagógico en tanto lo confunden con el objeto de estudio de la didáctica.

“La Pedagogía es el estudio de cómo la gente aprende, cuáles son las mejores maneras de enseñar a la persona”.

“Es la ciencia que estudia la forma de enseñar y aprender”.

“La Pedagogía es una ciencia en la cual se estudian los procesos de enseñanza aprendizaje”.

“La Pedagogía es el estudio de la educación que nos permite comprender procesos de enseñanza aprendizaje para desarrollar al hombre en todos los aspectos posibles a lo largo de su crecimiento”.

Una vez presentado el análisis de la información, a continuación, se da paso a las consideraciones finales que emergieron de la interpretación de los resultados.

## CONSIDERACIONES FINALES

Atendiendo a que las concepciones y expectativas que tienen los estudiantes que ingresan sobre la Pedagogía como saber y como carrera, son el primer momento significativo para la conformación de la identidad profesional del pedagogo, se puede decir que, aunque estas concepciones son variadas y algunas más cercanas al estatuto epistemológico de la Pedagogía que otras, los estudiantes tienen cierta claridad en torno al campo de estudio que se convertirá en su profesión. Lo anterior, resulta relevante si se considera que dentro de las narraciones se empiezan a vislumbrar rasgos del perfil de egreso (confrontar con el marco contextual).

Una explicación de lo antes mencionado, puede ser el proceso de promoción y admisión de nuevos estudiantes, el cual permite en un primer momento captar prospectos interesados para en un segundo momento vincular sus intereses con el perfil de ingreso. Una vez inscritos se tiene un seguimiento e inducción con el fin de garantizar en la medida de lo posible la permanencia de los estudiantes.

El proceso precedente también atiende a las expectativas de los estudiantes, pues a partir de lo que saben sobre la Pedagogía es que proyectan sus intereses personales vinculándolos con la visión optimista propia de la juventud.

Siguiendo en el mismo tenor, resulta interesante cómo la tendencia en el discurso social que muestra a la educación como transformadora impacta en las expectativas de los estudiantes, además de las experiencias personales en torno a espacios educativos en los cuales se han desarrollado y que no han sido satisfactorios.

Cabe resaltar el enfoque humanista que manifiestan los estudiantes en sus discursos pues alinean a la educación con el perfeccionamiento de la persona y por tanto, las respuestas que buscan encontrar en la carrera atienden no a lo técnico sino a lo eminentemente humano.

Este tipo de investigaciones permiten, por un lado, escuchar a los interlocutores, quienes son la razón de ser del programa académico y por el otro, identificar áreas de oportunidad para plantear estrategias de intervención curricular con miras a seguir fortaleciendo la identidad profesional del pedagogo. Lo cual actualmente, es un mayor reto, pues los dos planes de estudio vigentes atienden a la interdisciplinariedad que caracteriza al fenómeno educativo y a la complejidad del mundo laboral al que se integrarán los estudiantes al egresar.

## REFERENCIAS

- Aranda, B. L. (2004). "La comunicación: un proceso necesario para el logro de la motivación e identidad profesional en docentes en formación". *Acta del IX Simposio Internacional de la Comunicación Social*, pp. 901-903. Recuperado de <http://clacu/simposio/descargar.php?d=465>.
- Cabral, M., Villanueva, E., Estrada, G., González, S. R., Juárez, C., Hernández, C., Flores, M. y Nacar, V. (Noviembre 2006). "Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura" *Revista Psicología Científica.com*, 8(15). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/identidad-estudiantes-universitarios>
- Camilleri, C. (1990). "Identité et gestión de la diparité culturelle: Essai de'une typologie" en Camilleri, C., Kastertzstein, J., Lipianski, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Léonetti, I. y Vásquez, A. [dir.], *Strategies identitaires*. París: PUF, pp. 85-110.
- Cuevas, J. F. y De Ibarrola, M. (2015) "Aprender en la simultaneidad" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp. 1157-1186.
- Despaigne, M. (Febrero 2011). "La formación y construcción de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes de los indicadores y actividades pedagógicas complementarias que lo favorecen" *Cuadernos de Educación y Desarrollo institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias pedagógicas (IPVCP)*. Dimensiones, 3(24), pp. 1-13. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/mdh.pdf>
- Ortega, C. F., Galbán, S.E. y Meza, M del C. (2015). "Las prácticas profesionales en el trayectoria escolar del licenciado en Pedagogía" Ponce, S., Barrera, M.E. y Martínez, Y. [coord.]. *La investigación en educación: escenarios desde las instituciones formadoras de profesionales de la educación*. Colombia: REDIPE, ANEFEP, Investigación educativa y Pedagógica Iberoamericana, pp. 29-48. Recuperado de <http://anefep.org.mx/wp-content/uploads/2016/03/Libro-Investigaci%C3%B3n-en-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Paz, I. M., Venet, R., Ramos, G., Márquez, A. y Orozco, O. (2011). *Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas*, La Habana: Educación Cubana.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Touriñan, J. M. (Enero-abril 2013). "El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción" e *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), pp. 29-47.

# Capítulo 2

## LOS RECURSOS SOCIOEMOCIONALES EN LOS ÁMBITOS NO FORMALES. EL CASO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y EL VOLUNTARIADO

Diana Itzel Ramírez Hernández

Andrea Lackner Ávila

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

### INTRODUCCIÓN

La presente aportación se encuentra dividida en dos apartados, por un lado, intentamos evidenciar el ambiente social que reclama el reordenamiento de la sociedad para poder convivir y perseguir fines comunes (relaciones interpersonales y competencias socioemocionales) y, por otro, evidenciar cómo se podría incidir desde los escenarios de la educación no formal, en concreto, con la participación de los profesionales de la educación y el voluntariado (centrándonos en la promoción del servicio y las competencias a desarrollar en este último).

### LA SOCIEDAD: TAN COMPLEJA, TAN VERSÁTIL, TAN INQUIETA

La sociedad, circunscrita por parámetros y métricas estrictamente establecidas y fracturadas a la vez, ofrece un escenario con pocas oportunidades de abastecimiento personal que logran, más bien, fragmentar al ser humano en partes poco visibles. No solo, la *circulari-*

*dad*, a saber, su contexto dentro de la sociedad nos muestra escasas posibilidades para que el ser humano se encuentre y reencuentre en un lugar más habitable.

Entrando en pormenores de la materia, ante el precario reconocimiento de uno mismo, el hombre tiende a diversas manifestaciones, emocionales e intelectuales, que le posibilitan o le fragmentan *su* reconocimiento y, más difícil aún, el de otros; así y todo, a la par hay una gran influencia de las célebres relaciones interpersonales en estos reconocimientos. Aunque ya está muy gastada la idea de que el hombre decide bajo sus estados emocionales, es preciso hacer hincapié en saber que el gobierno de estos sigue haciéndose evidente en la convivencia y en la búsqueda del bien común.

Vivir en comunidad siempre ha entrañado una serie de retos, desafíos, satisfacciones y complicaciones, es decir, se ha vuelto complejo sobrepasar el egoísmo y aprender a reconocer a un *otro*. La dificultad, entonces, no solo radica en la ausencia de un reconocimiento y una falta de comunicación sino, más bien, en una precariedad de recursos socioemocionales para lograrlo de una forma adecuada. En materia educativa, por ejemplo, la indivisible educación emocional que antecede al educando, así como la limitada información que tenemos al respecto, determinan su comportamiento.

Efectivamente, conocer nuestras competencias emocionales nos permitiría disfrutar de las relaciones interpersonales y sus implicaciones; nos alejaría de un sistema de prejuicios y estereotipos; nos permitiría ser más conscientes del otro y de sus situaciones. A la vez, nos haría más fuertes, más visionarios y, por lo tanto, nos permitiría tomar las mejores decisiones. De hecho, tomar decisiones es de las actividades más difíciles que encaramos, ¿cuánta implicación emocional se requiere para cada decisión?

En otro orden de cosas, aunque es sintonía, Minsky (2010: 12-20) considera que las emociones y los sentimientos, así como la conciencia, no se bastan en el entendimiento conceptual debido a que estos conceptos son el efecto de amplias redes de procesos que tienen lugar dentro de nuestros cerebros: “cada uno de nuestros *estados emocionales* es el resultado de activar ciertos recursos, al tiempo que se desactivan otros, cambiando así algunos modos de comportamiento de nuestro cerebro”.

Nuestra mente tiene que recurrir a todos sus recursos para la solución de estos; necesita entender los modos diferentes que puede utilizar. Según él, sería interesante encontrar la consideración mítica del pensamiento puramente lógico y racional al considerar que la mente siempre está bajo el influjo de nuestras suposiciones, nuestros valores y nuestras intenciones. Se entiende así, por ende, que buscarse resaltar el equívoco al determinar el uso de los términos como sentimientos, temperamentos, propensiones y estados de ánimo debido a que tradicionalmente se hacen distinciones diferentes, esto es, distintas personas tienen ideas diferentes sobre el modo de describir sus estados mentales. Incluso,

considera que se debe sustituir la pregunta ¿qué son las emociones y los pensamientos?, por ¿qué procesos incluye cada uno? Ya que para responder a esta última interrogante es necesario responder con procesos meramente cognitivos, los cuales, a su vez, tienen una gran cantidad de recursos diferentes.

Así también, comenta que son muchas las palabras para describir cómo nos sentimos, pero, debido a nuestra cultura, no se ha hecho mucho por construir teorías sobre el modo en cómo estos sentimientos funcionan en relación con nuestros estados mentales; está convencido de que los sentimientos son tan cognitivos como cualquier otra imagen perceptual, es decir, dependen del procesamiento cerebro-cortical. Considera, a su vez, que los sentimientos permiten prestar atención al cuerpo un estado emocional. Finalmente, y no menos importante, defiende que entender los mecanismos biológicos que hay detrás de las emociones y los sentimientos es un valor para los seres humanos.

En la educación, las ideas antes mencionadas son un reto constante pues no solo tenemos la influencia de las personas sino también de las interacciones que se sostienen. Por ejemplo, en la formación de nuestros futuros profesionales, descuidamos en significativa medida todo lo anterior. Consideramos que, por añadidura, la formación cerebro-cortical y la límbica se dan como fenómenos simultáneos en las aulas y no es así. Tenemos muchos vacíos emocionales; hemos educado para llenar la mente de conocimientos y nos hemos olvidado de alimentar al motor móvil de todo profesional: sus recursos emocionales en pro del servicio. Ya lo dice Marina: “Detenerse en emociones y sentimientos, es una de las cuestiones más humanas y dignas de ser reflexionadas”, y más cuando se trata de responsabilidad social.

Desde nuestra trinchera, como profesionales de la educación, no tenemos que hacer caso omiso de esta importantísima tarea que se da de forma casi paralela. Si las universidades apostamos por un optimismo pedagógico, tendríamos que alcanzarlo por la vía de la intencionalidad y no de la provisionalidad, es decir, tenemos que lograr que nuestros estudiantes adquieran más herramientas para enfrentar los grandes desafíos que acechan a la educación; necesitamos sembrar en ellos la semilla del servicio, de la sensibilidad, de la empatía, de la responsabilidad y no cualquier responsabilidad sino la responsabilidad social, aquella que necesitamos en México para *movilizar* a nuestra sociedad por medio de la Educación. A propósito, citamos:

Pero la incorporación del concepto de responsabilidad social no depende solo de la realización de acciones de servicio; ello está muy relacionado con otros elementos de la cultura en sentido general: de las instituciones, las familias, el país y, en particular, las universidades [...]. La universidad debe asumirse como una instancia crítica permanente y como una estructura ejemplarmente ética, que

privilegie estrategias para fortalecer la responsabilidad social a través de todas sus funciones, esto es, docencia, investigación y extensión, así como en sus modelos de gestión institucional (Torres y Trápaga, 2010:26).

Por lo tanto, el reto más grande es, como primera meta, lograr la formación (en todos los ámbitos) de nuestros futuros profesionales. Así también, debemos sobreponernos a los cambios. Finalmente, tenemos que formar a los profesionales de la educación en el servicio, el cual se convierte en la llave que abre la puerta para contrarrestar los problemas sociales que tanto padecemos.

## DESARROLLO

### ¿CÓMO ES POSIBLE *SERVIR* EN TIEMPOS ACTUALES? CON LA DECADENCIA DE LA SENSIBILIDAD Y LA EMPATÍA

Es una de las interrogantes que hoy en día nos trasladan con mayor intensidad, ya que por medio del servicio y el voluntariado se favorece la responsabilidad social. Esta pregunta nos permite llegar al núcleo de nuestras intenciones: generar espacios de sensibilidad y empatía a través de escenarios no formales de aprendizajes en los cuales, su competencia más incipiente sea el desarrollo de la inteligencia moral (supeditada, antes que todo por la formación de profesionales en el área). Esto se debe a que la inteligencia moral solo puede ser encontrada en el encuentro con el *otro* donde se manifiesta un sentido, una orientación y una preocupación por las relaciones interpersonales tanto en escenarios específicos, como en la imagen global de la organización social.

La inteligencia moral es la capacidad de diferenciar el bien del mal, las convicciones éticas y la acción social. Michael Borba (2001) presenta 7 virtudes de la inteligencia moral:

1. Empatía
2. Conciencia
3. Autocontrol
4. Respeto
5. Bondad
6. Tolerancia
7. Justicia

La inteligencia moral busca, no solo el pensamiento moral (pensamiento crítico y reflexivo), sino antes bien la acción moral, pues hasta entonces no se logra un desarro-



llo moral efectivo. La moralidad activa también potencia los propósitos de la convivencia social desarrollando sensibilidad hacia la justicia social, apertura a la diversidad cultural y una conciencia del valor del trabajo colaborativo en los ámbitos no formales. Por lo tanto, buscamos que este desarrollo tenga cabida en escenarios destinados al servicio comunitario para la práctica de estas virtudes, a través de la acción comunitaria y de intercambio social.

#### UN ESPACIO DONDE EL SERVICIO, LA SENSIBILIDAD Y LA EMPATÍA TIENEN CABIDA: LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

Se intenta situar el papel y función del profesional en educación a través del marco de las ONG's en la realidad compleja actual y su incidencia en el desarrollo comunitario y la transformación de la sociedad. Para esto es imprescindible no solo mencionar los diferentes tipos de organizaciones y sus ámbitos, sino también los agentes que trabajan dentro de las ONG's, el alcance del voluntariado y la importancia de la educación social.

En primera instancia, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), también llamadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) son en general y actualmente, aquellas "agrupaciones organizadas por iniciativa social y sin ánimo de lucro, que se orientan a la acción social y no dependen del Estado ni de otras instituciones públicas o privadas" (Caballo y otros, 1997: 67). En una mirada más sociológica, se trata de una "asociación o movimiento constituido de manera permanente para llevar a cabo una actividad colectiva, estable, sin ánimo lucrativo" (Malagón, 2000: 160). Trabajan en ámbitos muy variados y, generalmente nacen de un juicio sobre una situación injusta o incorrecta consecuentemente de la participación social donde la acción institucional es nula o insuficiente. Por este mismo motivo es que han ganado fuerza y cuentan cada vez con mayor influencia social, habida cuenta de su preocupación por el trabajo para el desarrollo de la comunidad.

Se entiende por desarrollo comunitario "un proceso holístico de acción social en el que se integran diferentes estrategias prácticas, con el objeto de promover el bienestar social y la mejora de calidad de vida de los miembros de una comunidad" (Caballo y otros, 1997: 67). Se pretende, pues, una transformación no solo cuantitativa (en cuanto a recursos materiales) sino ampliamente cualitativa, ya que se busca potenciar valores de convivencia social, actitudes y enriquecimiento comunitario. El principal recurso para el desarrollo de las comunidades desde este enfoque son los propios integrantes de la comunidad, otorgándoles protagonismo como sujetos de la acción social.

El fundamento de la actuación de estas organizaciones es principalmente de carácter educativo (aunque muchas veces no se reconoce), a fin de potenciar a través de programas el desarrollo de la comunidad y respondiendo, de esta guisa, a las necesidades manifestadas desde la comunidad para la comunidad.

El carácter educativo de las organizaciones para el desarrollo ha evolucionado desde un plano asistencialista hacia otro de promoción o socioeducativo. Este último enfoque se centra en favorecer la lectura y actitudes críticas de la realidad de los sujetos de la comunidad para que sean los actores del cambio de su propio contexto. Buscan no sólo “asistir” un conflicto puntual sino, más bien, detectar el origen del conflicto, las esferas que inciden y perpetúan la injusticia, y transformar la coexistencia de la comunidad. Es en este enfoque donde existe una vinculación con la filosofía de la educación social y su fin sociocrítico, colaborativo y transformador.

## **CORRIENTES Y POSTURAS DE LAS ORGANIZACIONES**

La acción organizada de apoyo a poblaciones específicas se realiza mediante actividades compensatorias de corto plazo o a través de propuestas transformadoras de largo alcance, su visión se traducirá en todo caso en sus prioridades, sus proyectos, su metodología, en la capacidad que atribuye a los beneficiarios y en la educación que impulsa. Aunque las dos corrientes cumplen con un fin social, es el medio y los aspectos subjetivos lo que las diferencia.

Son de carácter asistencial aquellos proyectos que intentan resolver problemáticas y satisfacer necesidades más urgentes y puntuales; por ejemplo, la distribución de alimentos, medicinas, cobertores, etc., que alivian de forma instantánea pero momentánea, ya que estas ayudas no resuelven el problema de raíz y no se cuestionan sobre las causas reales y profundas que lo provocan. La satisfacción es tangible para los donantes, pero es muy probable que las comunidades atendidas vuelvan a tener las mismas necesidades en cuanto las donaciones se terminen y los donantes regresen a su realidad fuera de la población asistida. El verdadero protagonista en este tipo de escenarios es el donante, es decir, el “héroe” realizando una actividad de entrada por salida, y la población asistida pasa a un segundo plano únicamente tomando el rol del “salvado”.

Esta postura corresponde a la corriente funcionalista, la cual busca un equilibrio de la sociedad y, a la vez, el mantenimiento del sistema social vigente ya que se trata de una postura externa y desde arriba. En otras palabras, intenta cubrir las carencias del sistema para mantener la desigualdad discretamente: mientras una mano da, la otra quita.

La asistencia va siendo el vehículo de una doble función social moderna: por un lado, atiende a las personas necesitadas de manera urgente, y por otro las va separando del resto de la sociedad, como si los establecimientos contuvieran o encerrarán a los elementos estigmatizados por la sociedad otorgándoles un lugar donde estar, pero también aislándose del resto de la sociedad (Reygadas, 2012: 74).

Es por esto que los beneficiarios son receptores pasivos y objetos de estudio de los proyectos pues no se les considera capaces de decidir sobre cómo solucionar sus problemas, desvalorizando las tradiciones de la comunidad y reforzando el mensaje de la ignorancia de la población y, por mor de lo anterior, una mentalidad de dependencia hacia las ayudas externas.

La línea divisoria entre la asistencia y la promoción no siempre ha sido muy nítida; aún más, en algunas ocasiones parece desdibujarse. Es el caso de los años recientes. Frente a la política neoliberal cada vez más excluyente, los sujetos que hacían asistencia y los que hacían promoción vieron multiplicarse las demandas sociales y empezaron a encontrar dificultades semejantes para cumplir sus objetivos. Surgieron entonces puntos de contacto y perspectivas de trabajo articulado (Reygadas, 2012: 60).

Solo comprendiendo esto es que, bajo la postura de los proyectos de promoción, se considera inaceptable e imposible que el verdadero desarrollo venga desde arriba y desde fuera sin considerar las decisiones y capacidades de los agentes beneficiarios.

Esta postura de trabajo comunitario se centra en generar, junto a la población, propuestas con visión de mutuo aprendizaje para la justicia social incorporando la sabiduría popular y visiones externas.

Esto es, que los vínculos construidos aporten no sólo respuestas y alternativas para las demandas vividas, sino elementos que generen capacidad teórica y metodológica para que los sujetos de la educación puedan gestar sus propios proyectos en la perspectiva de una solución justa y de fondo a las causas de la situación que viven (Reygadas, 2012: 80).

Contrariamente a la postura asistencialista que busca la adaptación de los beneficiarios a los planes de desarrollo sin tomar en cuenta el problema profundo y real ni el contexto.

Desde este enfoque se vuelve imposible hablar del trabajo de las organizaciones civiles sin hablar de educación o de los agentes socioeducativos que se basarán en el contexto y la detección de necesidades para que, junto con la población, se desarrollen propuestas y programas para la justicia social.

El corazón de estas instituciones, sin lugar a dudas, se encuentra en su voluntariado. El cual encarna el agente mediador social creador de conciencia crítica con ideales de solidaridad que, a través de una acción altruista y libre, trabaja en los sectores desfavorecidos para potenciar una actitud ciudadana responsable. Dentro del mismo ámbito, el edu-

gador social comparte tareas de movilización social, pero, asumiendo responsabilidades de gestión, planeación, coordinación y diseño de proyectos, posibilitando una actuación en conjunto.

El voluntario realiza una “acción de interés no particular, que se desarrolla de forma gratuita, si ninguna contraprestación económica, en el tiempo libre de la persona voluntaria y por motivaciones diversas” (Armengol, 1997: 285).

Características:

- Afiliación libre
- Actuación altruista
- Acción individual o comunitaria
- En el ámbito de los servicios no formales.
- Ideales solidarios y sensibles hacia problemáticas de los sectores desfavorecidos.

El voluntario no es (Malagón, 2000):

- Mano de obra barata o empleo mal remunerado
- Suplencia de profesionales remunerados
- Prácticas profesionales
- Acceso a un puesto de trabajo

Sin embargo, debemos procurar que el voluntariado tenga las herramientas necesarias para ejercer su función de servicio y no sólo de ayuda. Por lo tanto, se busca la reivindicación del papel del educador (es decir, reconocimiento y presencia de los educadores, animadores socioculturales, pedagogos, etc.) como profesional dentro de la sociedad a través del fomento de la planeación basada en necesidades para la participación activa de la ciudadanía responsable. Esto se debe a que, al contrario que el voluntario, el profesional da una prestación de carácter regular e intensivo que involucra tanto a una planeación del proyecto, una gestión y una coordinación del voluntariado.

El límite de las competencias y funciones del profesional y el voluntariado se vuelven difusas desvirtuando ambos roles, asumiendo responsabilidades ajenas, solapando funciones, etc. es necesario pues, reestablecer este límite de roles sin que esto implique negar la colaboración compartida de los dos agentes. Ambos se encuentran vinculados a entornos de inadaptación, marginación y vulnerabilidad, se enfocan en la formación de ciudadanos socialmente responsables, en la mejora de calidad de vida y el desarrollo humano, fomentan la iniciativa y la participación social, se interesan en la creación de nuevos espacios de coexistencia y la transformación.

## FORMACIÓN DEL VOLUNTARIADO

La formación del voluntario puede incidir en dos modos: por un lado, una transmisión de conocimientos en función de entrenamiento y por otro lado, en el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño de las tareas asignadas. Aunque los dos enfoques traen buenos resultados para el trabajo social, se le puede otorgar un sentido más amplio en cuanto a la formación integral del individuo, la formación de ciudadanos críticos, responsables y conscientes. Es decir, una formación para la convivencia y el desarrollo social.

Un voluntariado con profesionalidad ha de ser formado y se le exigen determinadas actitudes, aptitudes y un saber hacer, ser y estar (Cruz y Gradaílle, 2003: 175).

- Contenidos intelectuales, valores morales, actitudes y habilidades sociales... educación cívica, afectiva, social e intelectual
- Reflexión y toma de conciencia ante la realidad social y perspectiva crítica
- Implicación y asunción de responsabilidades en la acción colectiva
- Promover una autoeducación.

A propósito, proponemos la formación básica de un voluntario:

	Conocimientos.	Habilidades.	Actitudes/valores
Formación del voluntariado.	Planes y Programas sociales.	Comunicación Asertiva. Trabajo en equipo.	Servicio. Humildad.
	Intervención Socioeducativa.	Redes de colaboración. Manejo de emociones	Apertura a la diversidad. Compromiso. Responsabilidad Constancia. Sensibilidad Empatía

Fuente: propia

EN EL VOLUNTARIADO, LA AYUDA Y SERVICIO SON ACCIONES DIFERENCIADAS  
 Por definición, “ayuda” asume que una persona ajena a la situación da, auxilia, ayuda, rescata o salva a otro. El modelo de desarrollo de necesidad-ayuda se centra en una problemática en la que se reconoce a los beneficiarios por lo que no tienen más que por lo que tienen. Se trata de un modelo paternalista de auto-gratificación enfocado en aquellos

que “ayudan” sin mucha consideración de los que reciben esa ayuda. Considera que el externo tiene las herramientas correctas, la idea correcta y los programas de intervención correctos. Muchas veces, este modelo de desarrollo fracasa no por las intenciones o motivaciones de los proyectos sino más que nada por su enfoque objetivista en el que se estudia al otro desde fuera sin considerarlo agente protagónico de su propia transformación.

Este tipo de convivencias tienden, inevitable e involuntariamente a perpetuar sistemas de opresión e injusticia en lugar de transformar nuevos espacios de coexistencia justa. El reconocimiento de que la injusticia social afecta a todos lleva a un trabajo en conjunto para la mutua liberación de los sistemas de poder. Para la transformación social no basta con un asistencialismo puntual y externo, ajeno a las verdaderas necesidades y la profundidad y complejidad de los problemas sociales, se debe reconocer a la comunidad como protagonista de su transformación y los proyectos de desarrollo como potenciadores de recursos. El trabajo colaborativo y el involucramiento deben contribuir a las políticas, el desarrollo, y a los espacios de justicia social.

## CONCLUSIÓN

Lilla Watson (1985) dijo: “*If you have come to help me, you are wasting your time. If you have come because your liberation is bound up with mine, then let us work together.*” (Si has venido a ayudarme, estás perdiendo el tiempo. Si usted ha venido porque su liberación está ligada a la mía, entonces, vamos a trabajar juntos –traducción nuestra-). Por lo tanto y, para finalizar, necesitamos reunir fuerzas para esta larga encomienda llamada *servicio con responsabilidad social*. Sin embargo, no podemos hacerlo por la vía de la provisionalidad: “No hay nada más descorazonador que escuchar a un convencido hablar a los convencidos de lo convencidos que están” (Gabilondo, ponencia “Educación para ciudadanos”). Apostemos por un diálogo convincente que proponga *desencallar* esta insensibilidad y apatía para que podamos gozar de una sociedad donde ser voluntario, sea un elemento constitutivo de la persona misma; donde el profesional de la educación vea realizada su labor vocacional y donde las grandes organizaciones de la sociedad civil nutran, con sus iniciativas, a esta gran sociedad. La moneda sigue en el aire.

## REFERENCIAS

- Armengol, C. (1997). "Profesionalización y voluntariado", en Trilla, J. (coord.) Animación Sociocultural. Teorías, programas y Ámbitos. Ariel, Barcelona, pp. 285-295.
- Betto, Frei (2012). A manera de introducción. Palabras en el acto por el XX aniversario Centro Martin Luther King, Jr., en M. Alejandro, M.I. Romero y J.R. Vidal (Comps.) ¿Qué es la educación popular? La Habana: editorial Caminos, p. 9-14.
- Borba, M. (2001). Building Moral Intelligence. The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. Jossey-Bass.
- Caballo, B., Candia, F; Caride, J.A. y Meira, P. (1997): 131 conceptos clave de la educación social. Universidad de Santiago Compostela, Santiago de Compostela.
- Cruz, L.; Gradaílle, R. (2003) "Voluntariado y ONG's. Desde la mirada crítica de la Educación Social". Innovación Educativa, no. 13, 2003: pp. 169-177. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- González, Nydia (2010). Educación popular y pedagogía. La Piragua, No. 32 (I), p. 44-53. Consejo de Educación de Adultos para América Latina, CEAAL.
- Huerta, M.G. (2015) Las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs). Tesis Doctoral "Prácticas Socioculturales de uso de las TIC y desarrollo a escala humana: region Tlaxcala-Puebla (año 2016)" Capítulo 2, Págs. 126 a 142.
- Kane, Liam (2001). Popular education and social change in Latin America. London: Latin America Bureau.
- Labelle, T.J. (1987). Non formal education in Latin America and the Caribbean: Stability, reform or revolution. New York: Praeger.
- Malagón, J.L. (2000). "Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo" En Caride, J. A. (coord.): Educación Social y Políticas Culturales. Tórculo Educións, Santiago de Compostela, pp.: 155-171.
- OXFAM (2014). Gobernar para las élites: secuestro democrático y desigualdad económica, 178 informe en línea: Recuperado el 6 de marzo de 2016. <http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>
- Penso, Cristina (2001). Organizaciones civiles y políticas sociales, en C. Penso e I. Font (Coord.) Políticas sociales y nuevos actores. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Biblioteca de Ciencias y Humanidades, p. 121-150.
- Preiswerk, Matthias (2012). Raíces y plataformas de la educación popular, en M. Alejandro, M.I. Romero y J.R. Vidal (Comps.) ¿Qué es la educación popular? La Habana: editorial Caminos, p. 31-52

- Reygadas, R. (1998). Abriendo Verendas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles. UNAM-UAM-UIA-Convergencia. México, p. 6-41
- Reygadas, R. (Coord.) (2012). Sociedad civil en México. México: SEDEPAC, CEE, INDESOL.
- Reygadas, R. (2005). Aportes de la sociedad civil al desarrollo local en México. Revista Futuros No. 11. 2005 Vol. III.
- Salinas, B. (2016) El ABC de la Acción Comunitaria. Organizaciones Civiles, Educación y Desarrollo. Puebla: UDLAP.
- Yaziji, Michael & Doh, Jonathan (2009). NGOs and Corporations: Conflict and Collaboration (Business, Value Creation, and Society). London: Cambridge University Press. Excerpt, Part 1, Understanding NGOs, p. 3-11.
- Zapata, M. (2010), en Fundación Rosa Luxemburg. Educación Popular: Alternativas y Resistencias. Oficina Regional en México de la Rosa Luxemburg Stiftung.



# Capítulo 3

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXITOSAS EN LA LICENCIATURA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA DE LA FPIE DE LA UABC

María Isabel Reyes Pérez

Leidy Hernández Mesa

María Esther Vásquez García

Clotilde Lomelí Agruel

Universidad Autónoma de Baja California.

### INTRODUCCIÓN

En México, en cuanto a la realidad en torno a las matemáticas, es que se ha presentado a través de los años por parte de los alumnos en todos los niveles educativos un sentimiento de rechazo, miedo, bajo rendimiento, así como desmotivación por el hecho de que la asignatura se les hace compleja o aburrida, esta situación obedece a numerosas y diversas causas, entre ellas, la tarea que desarrolla el docente, por lo que surge la inquietud de realizar una investigación que tiene por objetivo “Dar cuenta de las estrategias didácticas exitosas que desarrollan los profesores de la licenciatura en Docencia de la Matemática de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la UABC”, con la finalidad de reflexionar la práctica docente exitosa de acuerdo a la opinión de los alumnos y de los mismos profesores.

En el aula, además de la importante exposición verbal y el uso de recursos audiovisuales utilizados por el profesor, diversos tipos de estrategias didácticas son empleadas como facilitadores para lograr aprendizajes significativos. De acuerdo con cada momento de la clase, es propicio utilizar un tipo de estrategia didáctica que facilite la selección crítica, aplicación creativa y evaluación integral de los alumnos, muchas de ellas logran impactar a los alumnos de tal modo que el aprendizaje se consolida y la estrategia se vuelve exitosa.

Cabe mencionar que el trabajo realizado por Bain (2007) ha sido inspirador para realizar la presente investigación, Bain habla de lo que hacen los mejores profesores de universidad, entre lo que destaca: los profesores extraordinarios conocen extremadamente su materia; en sus planeaciones tratan cuestiones sobre los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de lo que debe de hacer el profesor; favorecen los objetivos que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria; crean un entorno para el aprendizaje crítico natural; tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes; al evaluar a sus estudiantes, están comprobando el logro de los resultados esperados.

En materia de estrategias didácticas, hay un sin número de trabajos realizados y publicados en libros y revistas, tanto impresas como digitales, pero en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa no se ha realizado una investigación sobre la práctica docente y sus estrategias exitosas en la licenciatura en Docencia de la Matemática, por lo que es necesario resaltar la importancia de la investigación que aquí se propone.

## **METODOLOGÍA**

El trabajo de investigación que aquí se presenta se desarrolló en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, en la ciudad de Mexicali, Baja California, México.

## **MUESTRA**

En lo que corresponde a los alumnos fue una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por todos los alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre, correspondientes a la etapa terminal de la Licenciatura en Docencia de la Matemática.

Una vez identificados los profesores, de acuerdo a la opinión de los alumnos, se seleccionó a dos de ellos los cuales tuvieron el mayor número de menciones por parte de los alumnos, siendo estos un profesor y una profesora.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA OBTENER LA INFORMACIÓN

Primeramente, se aplicó una encuesta a los alumnos, con la finalidad de identificar a los profesores y las estrategias que éstos aplicaron y que generaron impacto en sus aprendizajes.

Lo anterior permitió identificar a los profesores que la mayoría de los alumnos mencionó, para lo que posteriormente a estos profesores se le aplicó una entrevista semiestructurada.

### MARCO TEÓRICO

#### LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El contexto social de la educación del siglo XXI es de una alta complejidad. De acuerdo a lo señalado por la UNESCO (1998) la educación en general hoy en día juega un papel preponderante para el desarrollo social. El proceso de globalización económica, la interdependencia mundial, una sociedad en constante dinamismo fundada en el conocimiento, constituye el nuevo contexto en el que deben de operar las instituciones de educación.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son una realidad en nuestra vida cotidiana, las cuales han conseguido generar un cambio radical en todos los rubros.

Los requerimientos de la sociedad en la actualidad demandan de una práctica docente que sea eficiente y cumpla con diferentes aspectos de los procesos de enseñanza.

Los cambios que se han dado en las universidades, han tenido una clara incidencia en la vida y el trabajo de los profesores universitarios, algunos de ellos se mencionan a continuación: Ampliación de las funciones tradicionales, basadas en la explicación de contenidos científicos, a otras más amplias en las que se integran actuaciones de asesoramiento y apoyo a los estudiantes, coordinación de la docencia con otros colegas, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios de formación, preparación de materiales didácticos en distintos soportes que pueden ser utilizados por los estudiantes en sistemas a distancia, experiencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes, etcétera (Zabalza, 2002).

#### EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DE LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

De acuerdo a Bain (2007) los mejores profesores de universidad crean un “entorno para el aprendizaje crítico natural”, a partir de diversas estrategias, tales como “discusiones,

estudio de un caso, interpretación de documentos, trabajo de campo”, entre otros, en otras palabras, mediante la creación de experiencias de aprendizaje diversas.

Situar el aprendizaje escolar más allá del ámbito de la escuela es una experiencia que hace que los alumnos se interesen más por la clase y lleva a que se tenga un vínculo mayor con el estudio (Gobierno de Córdoba, 2014).

Por otro lado, Pérez, Sarmiento y Zabalza (2012) mencionan que la clase magistral resulta ser un método común por los profesores, sin embargo, cada docente la personaliza. Al respecto, Bain (2007) sostiene que la función de esta clase es aclarar y simplificar lo tratado en el entorno de aprendizaje crítico natural, con el objetivo de “simplificar y aclarar conceptos complejos” (p. 27).

Además, en estas clases, los mejores profesores, indica Bain (2007) utilizan tonos conversacionales con todos sus alumnos para interesarlo en la clase, manteniendo su atención captada en todo momento, además, permiten que sus estudiantes hagan pausas en los puntos importantes y no dejan a la mitad ningún asunto tratado, llegan hasta la conclusión de este.

## RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO

No existe una fórmula única y clara sobre el trato de un profesor a sus alumnos, sin embargo, la meta de los profesores de universidad debe ser lograr “un gran éxito a ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007, p.15). En este sentido, Pérez et al. (2012) indican que la diferencia entre un buen profesor y el que no lo es, es el interés que tenga por el aprendizaje de sus alumnos.

Uno de los principales conocimientos que el profesor debe poseer para desarrollar su práctica profesional es como comunicarse con sus alumnos. Bain (2007), indica que los mejores profesores hablan con sus alumnos, ya sea durante clase o personalmente, y la calidad de estas conversaciones marca la diferencia.

Ya sea en una clase o durante una asesoría personalizada, los mejores profesores comienzan de lo más simple, lo conocido y gradualmente avanzan a lo más complejo.

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En el ámbito docente existen diferentes recursos didácticos empleados, orientados al logro de los objetivos que se plantean previamente a todo ejercicio formativo, dichos recursos son elaborados en función del modelo educativo que subyace, o bien a partir de las condi-

ciones y circunstancias donde serán aplicados.

Al mencionar la palabra recursos, se hace referencia a las estrategias didácticas, de las cuales, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), es pertinente que el docente posea un amplio acervo de estrategias didácticas, sus funciones y como deben ser implementadas, pues, a través de todo este tipo de acciones se complementan otro tipo de aspectos como el motivacional y el trabajo en equipo lo que, por consiguiente, enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por ello, que dichas estrategias ayudan a la independencia de los alumnos hacia el docente, consiguiendo así, de tal manera un aprendizaje significativo, autónomo y más esclarecedor, de acuerdo con los autores mencionados, las estrategias didácticas deben facilitar el aprendizaje en los alumnos y por ende ayudar al docente a mejorar la dinámica de clase, por lo que, dichas estrategias deben seleccionarse de acuerdo a las características del grupo.

### ¿CUÁNDO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA ES EXITOSA EN MATEMÁTICAS?

Se debe llevar a las aulas actividades de estudios que despierten interés en los estudiantes por aprender y lo inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados (SEP, 2006).

Las estrategias didácticas llevadas a cabo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se pueden llamar exitosas a partir de analizar si lo planeado al diseñar el proceso y el aprendizaje esperado en el alumno se obtuvo, así como el constatar si mediante dichas estrategias se pudo lograr no solo la respuesta a un problema sino la generación de conocimientos en el estudiante así como su transformación cognitiva durante dicho proceso, visto como la toma de decisiones, el análisis, la lógica, el razonamiento, la relación de lo nuevo con el conocimiento previo y otros aspectos fundamentales que lo llevan a desarrollar el pensamiento matemático y su aplicación ya sea en el propio contexto de lo resuelto o un contexto real y significativo.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXITOSAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Según Bain (2007) los mejores profesores de universidad crean un entorno para el aprendizaje crítico natural a partir de diversas estrategias, tales como discusiones, estudio de caso, interpretación de documentos, trabajo de campo, etcétera. A continuación, la *profesora* da algunos ejemplo de cómo desarrolla su clase “Durante la clase depende de la actividad que se vaya abordar, a veces es explicación de un tema, revisión de material en

equipo, hacer plenarias, resolver problemas, analizar alguna situación, todo va a depender de la materia, por ejemplo, en algebra básicamente es abordar los contenidos matemáticos, resolver problemas, hacer ejercicios prácticos, pedirles a los alumnos que investiguen y presenten como le harían ellos. Y en didáctica de las matemáticas hacemos propuesta de estrategias de acuerdo algunos autores que leemos, trabajamos en equipo, diversas cosas”.

Por otra parte, un **alumno** opina “las estrategias de la maestra nunca son las mismas, es una maestra excelente, muy organizada, cuidadosa en el material que nos da para trabajar, expone muy bien, nos guía para poder hacerlo nosotros ...”.

Por otro lado, según Pérez et al. (2012) la clase magistral resulta ser un método común por los profesores, sin embargo, cada docente la personaliza. Los comentarios del **profesor** se describen a continuación “siempre empiezo la clase con un saludo, después del saludo formal les digo qué vamos a ver, les presento el esquema de trabajo en la clase de manera hablada y entonces empezamos a trabajar ya sea con mi exposición o con la exposición de ellos..., al final de la clase trato de que hagan una metacognición, no se los digo así pero al final de cuentas es eso, o sea, que ventajas han visto, como se sintieron, que errores cometieron, que errores cometieron sus compañeros, que aprendieron del otro.

Un **alumno** del profesor comenta “Sus explicaciones hacen ver los ejercicios más complicados muy sencillos, además de brindarnos explicaciones diversas a los mismos ejercicios” de acuerdo a este comentario, se puede observar el interés del profesor por el aprendizaje de sus alumnos, al explicar de manera detallada y considerando los intereses de su grupo.

## LA PLANEACIÓN DE LA CLASE TAMBIÉN ES IMPORTANTE

Bain (2007) destaca que los profesores extraordinarios, en sus planeaciones tratan cuestiones sobre los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de lo que debe de hacer el profesor.

Relacionado a lo anterior la **profesora** dice “Yo siempre hago una planeación, se las muestro a ellos trato de seguir lo planeado, pero generalmente siempre hay una modificación con respecto a las necesidades del grupo...”. La opinión de un alumno se centra en lo siguiente “la maestra tiene todo muy bien organizado, en cuanto a fechas y actividades del curso”.

Por su parte el **profesor** menciona “Antes de la clase reviso la programación que tengo, que de entrada ya me la sé, pero no está de más revisar la programación en cuanto al tema...”, así también hace mención de que las modificaciones que realiza a lo programado, va a depender a las necesidades del grupo, lo cual es manifiesto a continuación “pudiera trabajar la misma materia en dos grupos y no llevarla de la misma manera, hay grupos que

cognitivamente son muy buenos y en realidad el que lleva el apuro soy yo para responder a sus necesidades de algún otro ejercicio... y hay grupos que son un poco más lentos no es desventaja pero hay grupos que son así entonces hay que variar hasta el nivel de dificultad de los ejercicios para hacer los más accesibles”.

Lo anterior manifiesta el interés de los dos profesores en el aprendizaje de sus alumnos, además de cumplir con lo programado en su planeación, ellos están atentos al avance y requerimientos de su grupo y de su propia autoevaluación de la actividad docente desarrollada.

### LA COLABORACIÓN COMO LA INDIVIDUALIDAD, SON SIGNIFICATIVOS PARA EL APRENDIZAJE

El seguimiento constante del aprendizaje del estudiante es necesario y más aún si se añade la utilización de otros ambientes de aprendizajes que desarrollen un clima motivacional buscando el saber hacer desde lo individual y grupal. Así se manifiesta en las palabras del **profesor** “hay grupos que se prestan para trabajar en equipos, que normalmente si trabajan, pero hay grupos que no, entonces hay que irlos induciendo, por otra parte he tenido grupos que tienes que convencerlos a trabajar de manera individual, porque se tienen que dar cuenta de la importancia del trabajo individual...” así mismo hace hincapié en que los alumnos trabajen y escuchen a sus pares a veces les resulta más claro que como lo explica el **profesor** “trabajar por equipos bajo el esquema ya sea de trabajar en equipo o colaborativo o cooperativo, cualquiera de esas modalidades de trabajo entre alumnos, les ayuda porque pueden aprender de sus pares y a veces le entienden más al par que al maestro...”.

Con relación a lo anterior un **alumno** menciona “La estrategia principal del profesor es la resolución de problemas, ya sea de manera individual o por equipo, lo que nos permite construir nuestro propio conocimiento y asociarlo con los conocimientos previos, lo cual considero muy importante para nosotros como estudiantes y futuros docentes...”.

Díaz-Barriga y Hernández (2002), mencionan que es pertinente que el docente posea un amplio acervo de estrategias didácticas, sus funciones y como deben ser implementadas, pues, a través de todo este tipo de acciones se complementan otro tipo de aspectos como el motivacional y el trabajo en equipo lo que, por consiguiente, enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto lo tiene muy claro la **profesora** y así lo manifiesta “El trabajar de manera colaborativa siempre me funciona muy bien, me gusta mucho trabajar de esa forma, hago ya sea trabajo de pares, trabajo en equipos a veces los pongo por afinidad, los asigno al azar o de manera estratégica, como siempre manejamos diferentes formas de trabajo no hay como un rechazo hacia esa forma de estructurar los grupos, también me gusta trabajar las plenarias donde participan y todos pueden escuchar las

aportaciones de sus compañeros”.

Un **alumno** dice “Su forma de trabajar en el grupo permite que todos puedan participar y expresar sus ideas, mantiene retroalimentación constante para que no queden dudas”.

## LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

La expansión de las TIC se está produciendo en todos los ámbitos, estas han introducido la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesores y alumnos, y de alumnos entre sí.

Con relación a lo anterior la **profesora** menciona “creo que en matemáticas las TIC son muy importantes, te ayudan a generalizar conocimientos, a que los alumnos hagan conjeturas de algún algoritmo, entonces con ver el solo comportamiento de una recta, con una aplicación, ya sea de un celular, de una Tablet o del mismo geogebra, en una hora aprendió todo lo que pudo haber aprendido en dos semanas graficando los diferentes comportamientos de esa recta, entonces se optimizan tiempos”.

Con respecto al trabajo de la profesora relacionado con las TIC, un **alumno** menciona “la profesora siempre te da tutoriales para la realización de trabajos, tenemos una cuenta en Dropbox donde nos sube formatos, libros, etcétera”.

Por su parte el **profesor** hace mención que la tecnología no es para endiosarse, que no hay que depender totalmente de ella, estas son sus palabras “Yo creo que nuestra sociedad mexicana está en la etapa de transición, quiero decir con esto que pueden pasar temas sin que uses tecnología y es un tema bien trabajando y bien explicado tampoco es para endiosarnos con las tecnologías”

## LA EVALUACIÓN Y LA ASESORÍA COMO ESTRATEGIAS PARA RETROALIMENTAR LOS APRENDIZAJES

De acuerdo con cada momento de la clase, es propicio utilizar un tipo de estrategia didáctica que facilite la selección crítica, aplicación creativa y que permita evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, muchas de ellas logran impactar en éstos de tal modo que el aprendizaje se consolida y la estrategia se vuelve exitosa.

Cuando se habla de evaluar el proceso de aprendizaje no se refiere en su totalidad a un examen, entrega de proyecto, bitácora, etc. que puede dar una calificación y hacer ver si se cumplió o no lo cometido a través de la aplicación de una estrategia, sino a analizar qué ocurrió durante el proceso de aprendizaje lo que lleva a generar otras estrategias o a modificar la ya planteada tomando en cuenta el comportamiento del estudiante al mo-



mento de interactuar con el conocimiento y con el espacio propio donde interactúa. Con relación a lo anterior, la profesora describe como trabaja con sus alumnos “Principalmente observo sus avances por medio de sus trabajos individuales, a veces ejercicios prácticos con la participación en equipos, en plenaria, hago actividades de retroalimentación que engloban ciertos temas, o les digo has esquemas de esto, haz una investigación o haz un mapa conceptual, resuelve tal cosa, plantea y resuelve problemas”.

Un **alumno** da su testimonio de cómo trabaja la profesora con ellos “se utilizaron diferentes estrategias para entregar tareas y trabajos en clase como, por ejemplo: mapas mentales, exposiciones, mapas conceptuales, etc. Me gustaron mucho estas estrategias por que hizo que el aprendizaje fuera más significativo en mí”. Aquí se manifiesta la diversidad de formas de evaluar que utiliza la profesora para verificar si se ha logrado lo planeado.

Por otra parte, la profesora menciona la importancia de utilizar el examen escrito “por supuesto que también utilizo el examen, porque a final de cuentas, ellos van a egresar para hacer exámenes para conseguir un trabajo, entonces siempre trato de no dejarlo, pero tampoco considerarlo como el todo”.

Por su parte el **profesor** menciona “normalmente me la paso de caminando entre los alumnos y eso me da la oportunidad de conocerlos, entonces adecuo la evaluación tratando de explotar las cualidades que veo que tienen”.

La asesoría también es importante para reforzar lo aprendido así lo manifiesta la **profesora** a continuación “si hay una persona que tiene dudas lo jalo conmigo particularmente, si es la mitad del grupo, me detengo, trato de explicar, desde otro enfoque y si ese enfoque no funciona pido apoyo de los mismos compañeros del grupo”.

El pedir apoyo de los mismos alumnos para que le expliquen a sus compañeros ha sido de gran ayuda para la profesora porque “ellos tienen otra visión, entonces mientras yo vuelvo a explicar ahí a lo mejor de los cinco que tenía dudas, tres entendieron, pero faltan todavía dos, entonces esos dos, con la aportación de sus compañeros ya les quedó claro”.

Al respecto un alumno opina “la profesora siempre busca eliminar todas las dudas de lo que explica y siempre tiene la disposición para atendernos fuera de clases...”.

Con relación a las asesorías el **profesor** comenta “Siempre les doy asesoría a mis alumnos fuera de clase”. Para Ávila (2009) la mejor retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando es motivada en una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos y hay una verdadera preocupación por el otro.

## EL ALUMNO ES TAMBIÉN UNA PERSONA

Bain (2007) indica que los mejores profesores hablan con sus alumnos, ya sea durante clase o personalmente, y la calidad de estas conversaciones marca la diferencia. A continuación la *profesora* explica para ella que significado tienen sus alumnos “yo los veo como personas muy importantes, pero también los miro como profesionales, porque son los que van a formar a los ciudadanos, entonces les digo que ellos tienen gran responsabilidad, es decir, en ellos está que desarrollen el pensamiento crítico y analítico de los alumnos, y les digo: miren ustedes tienen que empezar a hacerlo porque ocupamos eso, no es una cosa sencilla y no es algo que se va a resolver de un año para otro, pero ocupamos desarrollar ese pensamiento crítico en los alumnos”.

No existe una fórmula única y clara sobre el trato de un profesor a sus alumnos, sin embargo, la meta de los profesores de universidad debe ser lograr “un gran éxito a ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007, p.15). En este sentido las palabras del *profesor* manifiestan como es la relación con sus grupos “yo creo que hay cierta empatía que se genera maestro-grupo, grupo-maestro, o sea, yo sé que me respetan, también los respeto, los trato como mayores, siempre ha sido cordial mi trato con ellos”. El respeto, uno de los valores fundamentales para las relaciones humanas, viene a ser manifiesto en la relación profesor- alumno, como es expresado por el profesor.

Por su parte la *profesora* menciona como es el ambiente de trabajo en su aula “Definitivamente debe haber un ambiente de confianza, desde que entro al salón les digo cómo están, algunos de ellos me cuentan media parte de su vida a veces, y es interesante, porque así poco a poco se van dando cuenta que si me importan como personas, también es importante que me sepa sus nombres, también cuando se presenta alguna situación donde algún alumno es burlesco entonces yo lo paro inmediatamente, siempre hago énfasis en que aquí estamos todos para aprender, creo que eso hace que se genere un ambiente de respeto y de confianza y se dé el aprendizaje”. Esta disponibilidad de la *profesora* es percibida claramente por sus alumnos, así se visualiza en el siguiente comentario de un *alumno* “Es una profesora que siempre mostró disponibilidad, paciencia y claridad, no importaba cuantas veces le preguntaras siempre respondía”.

Con relación a lo anterior, Bustamante, Carmona y Rentería (2007) mencionan que el contexto se apliquen las estrategias didácticas, debe contar con un espacio provisto para desarrollar las habilidades cognitivas del estudiante, además, de que éstas deben incidir en los problemas por los que el alumno pase en su proceso de crecimiento personal, todo esto, para fortalecer lazos entre maestro y estudiante, promoviendo una buena convivencia para la integración escolar.

## CONCLUSIONES

La presente investigación se guio con el siguiente objetivo general “Dar cuenta de las estrategias didácticas exitosas que desarrollan los profesores de la licenciatura en Docencia de la Matemática de la FPIE, de la UABC, con la finalidad de reflexionar la práctica docente de acuerdo a la opinión de los alumnos y de los propios docentes”.

Antes de entrar a la conclusión propiamente dicha se hará mención de la influencia que ha tenido el cambio social en el quehacer docente, para lo cual se retoma lo que dice Zabalza (2002) los cambios que se han dado en la sociedad y por ende en las universidades, han tenido una clara incidencia en la vida y el trabajo de los profesores, se ha pasado de la función tradicional, basadas en la explicación de contenidos científicos, a otras más amplias en las que se integran actuaciones de asesoramiento y apoyo a los estudiantes, coordinación de la docencia con otros colegas, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios de formación, preparación de materiales didácticos en distintos soportes que pueden ser utilizados por los estudiantes en sistemas a distancia, experiencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes, entre otras.

Lo anterior fue manifiesto en los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que, al hablar los alumnos de las estrategias realizadas por sus profesores, éstas se enmarcaron en la planeación de la clase; la colaboración y la individualidad en las actividades académicas; el uso de las Tics en la clase de matemáticas; la evaluación y la asesoría como estrategias para retroalimentar los aprendizajes; y el alumno considerado como persona.

Tanto con el profesor y la profesora hubo coincidencias en los resultados: los dos aplican estrategias variadas, los alumnos los representan como guías para lograr aprendizajes, consideran los intereses de sus alumnos para aplicar alguna estrategia, y a la hora de explicar algún tema, son muy detallistas para que no quede ninguna duda por parte de sus estudiantes, crean un ambiente de confianza para que el alumno participe sin temor.

Con respecto a la planeación de la clase. los dos profesores planean su clase y la adecúan de acuerdo a los requerimientos del grupo, otro aspecto que identifica a los dos profesores, es que al término de la clase se preguntan mentalmente qué sucedió, cómo trabajó el grupo, con la finalidad de retroalimentar su trabajo.

La colaboración y la individualidad en las actividades académicas. En la clase de matemáticas es importante trabajar tanto de manera individual como de manera colaborativa, así lo manifestaron los dos profesores, ya que habrá situaciones en las que el alumno tendrá que demostrar sus capacidades para desarrollar algún problema de manera

individual y en otras será necesario trabajar con sus compañeros y que de esta manera se vea enriquecido la elaboración de algún proyecto en común.

El uso de las TIC en la clase de matemáticas. La utilización de las TIC es fundamental, ya que existen programas que facilitan desarrollar los aprendizajes de los alumnos, pero los dos profesores coinciden en que se les debe de preparar a los alumnos a salir adelante en la clase como futuros docentes, ya que en muchas ocasiones no podrán contar con los recursos tecnológicos a los que están acostumbrados, en ese sentido se les prepara a enfrentarse a dos situaciones, trabajar con las TIC y sin ellas.

### LA EVALUACIÓN Y LA ASESORÍA COMO ESTRATEGIAS PARA RETROALIMENTAR LOS APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes por parte de los profesores no se limita a aplicar el examen escrito, aunque los dos mencionan que es necesario seguir aplicándolo, ya que a estos alumnos tendrán que realizar exámenes para poder participar para obtener una plaza en el sistema educativo, y a la vez estos se encontrarán en la situación de aplicar exámenes escritos a sus alumnos. También los dos profesores mencionan que para evaluar a sus alumnos primero necesitan conocerlos y con base en esto preparan las formas de evaluar, ya sea por medio de mapas mentales, mesas de discusión, elaboración de ensayos, reportes de lectura, entre otros. La asesoría es primordial para fortalecer los aprendizajes, por tal razón siempre están a la disposición de brindar asesorías a sus alumnos.

El alumno considerado como persona. Particularizando, la profesora menciona que ella ve a sus alumnos como personas muy importantes, pero también los trata como profesionales, porque son los que van a formar a los ciudadanos, entonces ella les dice que tienen una gran responsabilidad social. Por su parte el profesor hace mención que hay gran empatía entre él y su grupo, en donde el respeto es uno de los valores principales que se fomenta. Los dos recalcan la importancia de mantener un ambiente de trabajo en el aula, en donde se dé la confianza y de compañerismo. Con esto nos atrevemos a afirmar que el docente como persona influye en gran parte en el aprendizaje de los alumnos y las estrategias que utiliza son un reforzamiento para estos aprendizajes.

Finalmente se puede mencionar que los profesores aplican estrategias que se consideran exitosas con sus alumnos, porque les permiten lograr aprendizajes significativos aplicables a la vida como futuros profesionales de la docencia de la matemática, y este éxito tiene su fundamento en la formación profesional y experiencia docente de estos profesores y principalmente en la actitud que tienen hacia sus alumnos.

## REFERENCIAS

- Ávila P, (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Recuperado de [http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales de apoyo\\_3/Avila\\_retroalimentacion.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf)
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona, España: Universitat de València.
- Bustamante, P., Carmona, M. y Rentería, Y. (2007). *La importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza*. Recuperado de [http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadeduccion/53 LA IMPORTANCIA DEL USO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.pdf](http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadeduccion/53_LA_IMPORTANCIA_DEL_USO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.pdf)
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014). Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias, una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fasc%C3%ADculo%208%20final.pdf>
- Pérez, A., Sarmiento, J.A., Zabalza, M.A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 145-175. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.



# Capítulo 4

## LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN DE PROCESOS CURRICULARES. VISIÓN DESDE UN TRABAJO COLEGIADO

Adriana Bernal Trigueros

Mónica Olivia Plascencia Bernal

Judith Salazar Celedón

Universidad Autónoma de Nayarit.

### INTRODUCCIÓN

El estudiante es y será el principal elemento por medio del cual las Instituciones Educativas puedan tener un impacto en el ámbito social y productivo, pero también el que permita ir moviendo las piezas al interior de la institución. Ésta visión, se centra en los argumentos resultados del análisis de las acciones que realizan los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (L.C.E) para contribuir en el impacto que el estudiante pueda tener en estos ámbitos. En específico, el objetivo es identificar la pertinencia de los programas de estudio de la línea de formación de desarrollo curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Las fuentes principales son los resultados de la aplicación de un examen de evaluación intermedia de los aprendizajes a los estudiantes y un instrumento de experien-

cias de intervención docente realizado a los mismos docentes que integran esta línea de formación.

El plan de estudios de la L.C.E. según la organización y estructura curricular del Plan 2012 la conforman 357 créditos, organizados en seis líneas de formación:

- 1) Investigación educativa
- 2) Psicopedagógica
- 3) Filosófico social
- 4) Gestión Educativa
- 5) Integradora
- 6) Desarrollo curricular

La línea de formación de desarrollo curricular representa el 16.80% del total de los créditos, que a su vez se integra por once unidades de aprendizaje: cinco disciplinares (teoría curricular, diseño curricular, evaluación curricular, diseño instruccional a distancia y modelos educativos contemporáneos), y seis unidades de aprendizaje profesionalizantes (análisis de programas académicos, modelos y tendencias del diseño curricular, estudios de pertinencia, gestión curricular, instrumentación curricular y diseño de programas de estudio).

Entre los ejes del proceso educativo contemplados en el Proyecto Curricular de la Licenciatura se encuentra el modelo de docencia en el que se especifican varios rangos que lo identifican, entre ellos:

III. Planear el trabajo docente por academias de líneas de formación que den seguimiento a los procesos de problematización establecidos previamente, que van integrando contenidos de las unidades de aprendizaje relacionadas, y los van modificando conforme las exigencias de la realidad socio cultural y los resultados de evaluación de cada periodo.

XIII. El docente observa e incentiva la dinámica grupal, proporciona material, plantea andamiajes y orientar sobre estrategias diversas para elaborar los productos de aprendizaje. Deberá privilegiarse la vinculación con el acontecer social del entorno local, nacional e internacional para vincular el análisis y reflexión sobre éste en la realización de mapas conceptuales y mentales, redes conceptuales, resúmenes, síntesis, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, etc. (UAN, 2012: 28-30),

El grupo colegiado que representa e integra la Academia de Procesos curriculares, que se hace responsable de la línea de formación de Desarrollo curricular ante el Pro-



grama Académico de L.C.E la constituyen nueve docentes de los cuales sus perfiles son:

- 1) Dos profesores con Licenciatura en Ciencias de la Educación y cursando la maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.
- 2) Cuatro profesores con Licenciatura en Ciencias de la Educación y maestría en Docencia.
- 3) Un profesor Licenciado en Ciencias de la Educación con maestría en Gestión del conocimiento y estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales.
- 4) Un profesor Licenciado en Educación Especial con Maestría en Tecnologías para el aprendizaje y candidato a Doctor en Ciencias Sociales.

Por lo anterior, se determinó la importancia de realizar esta investigación, partiendo de los resultados de algunas estrategias que se aplicaron para recabar información en el periodo enero-junio y agosto-diciembre de 2015:

- Ø La evaluación intermedia
- Ø Informe de la experiencia docente

La evaluación intermedia se aplicó a los estudiantes de la L.C.E que se encontraban cursando el tercer periodo en ese momento de la aplicación y los resultados de seguimiento curricular. Aunque el instrumento sólo aborda temáticas referentes a las unidades de aprendizaje de teoría curricular y diseño curricular (que es parte del perfil intermedio de la licenciatura) permitieron ser un referente para argumentar la pertinencia de los programas de estudio de estas unidades de aprendizaje.

El Informe de la experiencia docente lo realiza cada docente al finalizar el periodo donde expresa si logró cumplir con la competencia del programa; así como cuales fueron las estrategias, técnicas, recursos didácticos que utilizó y exteriorizar lo que le funcionó y lo que no; por lo tanto, realiza recomendaciones para el próximo docente que se haga responsable de esa unidad de aprendizaje.

Por lo tanto, esto permite plantear estrategias encaminadas a la mejora de la práctica docente, la actualización o diseño de programas de estudio y que contribuyan a la mejora del Plan de estudios. De igual manera, recomendar mecanismos para la toma de decisiones al interior de la academia.

## **DESARROLLO**

El debate entre currículum oculto, vivido y formal es persistente. Las acciones que se generan pueden resultar insuficientes y débiles en la justificación de estos. No se duda

que los argumentos a desglosar en las siguientes líneas sean indicios de discusiones que lleven a establecer diagnósticos que conlleven a una toma de decisiones para la mejora de todo proceso educativo.

Se persiste en el discurso de este documento que con los resultados no se pretende evidenciar a docentes ni mucho menos a estudiantes. El fin será llegar a establecer la pertinencia de los programas de estudio de la línea de formación de desarrollo curricular que está a cargo de profesores que integran la academia de Procesos curriculares. También es importante mencionar que, aunque se muestran resultados de dos insumos que permiten determinar la pertinencia de la línea de formación, también permitirán orientar los trabajos de evaluación curricular del Plan 2012. Los cuales están aprobadas por el colegiado y actualmente aplicables. Es necesario precisar que el cruce de información de estos instrumentos permite tomar decisiones con relación a la relevancia, importancia y vigencia de la línea de formación de procesos curriculares.

Pertinencia, no sólo se refiere a establecer su fundamentación a través de lo establecido en las políticas educativas nacionales e internacionales, que en determinado momento solo se convierte en un deber ser por hacer. De esto último parte este trabajo de investigación, del hacer en las aulas a partir de lo establecido, porque en ocasiones el currículum vivido se convierte en una fase importante de lo que se puede lograr. Con base en los argumentos de Picazo (2012, pág. 24), “el currículum operacional o currículum vivido comprende la puesta en marcha del currículum formal; implica las acciones de enseñanza y evaluación que se desarrolla para cada asignatura”. Asimismo, a partir de lo vivido se puede establecer la pertinencia de los programas de estudio, ya que la experiencia que se genera en las aulas, pero sobretudo las discusiones que forjen entre el docente y los estudiantes contribuyen a analizar desde las nociones nacionales e internacionales una situación determinada hasta plantearla a nivel regional o local.

Se entiende por programas de estudio a:

los documentos que, con base en una estructura determinada, presentan los objetivos o propósitos, las unidades de contenido a enseñar organizadas en temas y subtemas, y las sugerencias didácticas y de evaluación del aprendizaje para cada asignatura, así como la bibliografía básica y complementaria para desarrollar los contenidos a enseñar y aprender. Los programas de estudio son la base o guía para que los docentes desarrollen sus clases (Picazo, 2012, p. 23).

Por otro lado, De Ibarrola (1978, citado en UAN, 2011, p. 34) menciona que “son los elementos constitutivos del plan curricular, y describen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a al-

canzar los objetivos de un curso.” Conjugando ambas definiciones, se determina que los programas de estudio son un apoyo para el docente, pero también del estudiante, que permiten guiar el objetivo a cumplir, especificando las acciones a realizar durante el tiempo en el que está planeado el desarrollo de éstos –los programas de estudio-.

En la Universidad Autónoma de Nayarit, desde el 2003, se ha enfatizado en la importancia de trabajar en colegiado, donde los docentes compartan sus experiencias, pero sobre todo planteen propuestas para la mejora de la práctica docente, encaminadas a la actualización de los planes o programas de estudio para lograr que los estudiantes desarrollen las competencias profesionales. Por lo cual, se establece en el Documento Rector de la UAN, que dentro de los programas de estudio se pueden conformar cuerpos académicos, definidos de la siguiente manera:

Grupo de maestros que compartan objetivos de estudio y una o varias líneas afines de generación o aplicación del conocimiento. Su principal misión es ofrecer un espacio de desarrollo académico ligado a las funciones sustantivas antes citadas: docencia, investigación (generación y aplicación del conocimiento), extensión y difusión cultural. [Entre una] de las funciones se encuentra (...) el diseño de los contenidos de los cursos que forman parte de los programas académicos de la universidad y su aplicación (UAN, 2002, p. 20 y 21).

La integración de los docentes en cuerpos académicos dependerá del perfil profesional de cada uno de ellos para determinar también en qué línea de formación es más pertinente que intervenga. Entendiendo por Línea de formación a los ejes que orientan la formación de los sujetos, definidas a partir de los enunciados del perfil de egreso y se van integrando por espacios curriculares que se van determinando en la matriz de saberes. (UAN, 2011, pág. 33). De las implicaciones y futuras acciones a realizar a partir de estos argumentos y resultados será la revisión del perfil profesional de egreso y los programas de estudio. Puntos a desarrollar en otro trabajo de investigación.

Para determinar la pertinencia de los programas de estudio, se analizaron los resultados del instrumento donde el docente expresaba su experiencia al intervenir en el grupo y los resultados de la evaluación intermedia.

Luna y Torquemada (2008) planean que los instrumentos son únicamente una medida que muestra la opinión de los estudiantes acerca de la calidad de la instrucción, por tal motivo, de ninguna forma se justifica su uso como instrumentos que cubren todas las manifestaciones de una actividad tan compleja como la docencia.

Asimismo, con esto se permitirá dar insumos para el seguimiento de una evaluación curricular; determinar el grado en el que un programa educativo está cumplien-

do con los propósitos para los que fue creado, pero sobretodo evaluar la efectividad de un programa de capacitación para empleados o el funcionamiento de una carrera profesional, o en todo caso evaluar los programas de estudio. (Valenzuela, 2011, pág. 16). Con ello, establecer resultados diagnósticos para determinar la situación en la que se encuentran los estudiantes, los docentes o bien detectar las necesidades de capacitación entre los trabajadores de la institución.


Por el momento, se puede cerrar con el discurso de López (2011, p. 52), al declarar que para establecer la pertinencia de la institución es partir desde el análisis del currículum declarado por la institución, el currículum aplicado en la práctica docente, el currículum logrado como aprendizaje efectivo, con aquellos perfiles profesionales de egreso definidos con la suficiente antelación, los objetivos globales y específicos de formación profesional, y los procesos de formación valórica y humana explicitados en ellos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS


El método que se utilizó para procesar la información fue mixta porque se utilizaron los resultados del instrumento “*evaluación intermedia*” arrojando datos cuantitativos y resultados del “*formato de experiencia docente*” son de carácter cualitativo. Con base en los resultados obtenidos de la aplicación de las siguientes fuentes: experiencia docente y evaluación intermedia, permitió identificar la pertinencia de los programas de estudios de la línea de desarrollo curricular desde su práctica.

La aplicación del instrumento del “*formato de experiencia docente*” se encuentra registrado ante la Secretaría de Docencia de la UAN, estructurado de la siguiente manera: se plantea el nombre de la unidad de aprendizaje, la unidad de competencia, logros que se tuvieron en la implementación de la unidad de aprendizaje, las estrategias empleadas, técnicas e instrumentos que coadyuvaron a logro de aprendizajes, los factores que influyeron para el logro de la competencia, los factores que obstaculizaron el logro de la competencia y retos para la siguiente vez que se oferte esta (s) unidad (es) de aprendizaje.

**Figura 1. Formato de Informe de Experiencia Docente**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT**  
**ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
 Licenciatura en Ciencias de la Educación



**INFORME DE EXPERIENCIA DOCENTE Y ASESORÍA ACADÉMICA**

El propósito de este informe es recuperar la experiencia práctica de implementación del programa de estudios, así como las aportaciones que en forma particular se han realizado para mejorar la calidad de los aprendizajes y las reflexiones que aquí se registran se integran a la memoria del programa de la unidad de aprendizaje, para que los grupos no se pierda, sino que contribuya al mejoramiento de nuestros procesos formativos.

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** \_\_\_\_\_

Grupo  A  B  C  U  Hicazgo  b/cm  Periodo  ENE-JUN  AGO-DIC  201...

**COMPETENCIA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE**  
 (Se registra aquí la competencia que aparece en el programa de la unidad de aprendizaje, con el fin de que cualquiera que lo este reporte de experiencia docente, le encuentre sentido a las recomendaciones que aquí se registran)

---

**INCIDENCIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS**  
 ¿Se alcanzó la unidad de competencia? ¿Se lograron los saberes técnicos, prácticos y formativos? ¿Qué cambios fueron necesarios para lograr la unidad de competencia? (Explique las causas y en qué consistió el cambio)

---

**METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE**  
 Analice la metodología, estrategias y recursos didácticos que se utilizaron para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. ¿Qué estrategias, técnicas o instrumentos contribuyeron al logro de los aprendizajes? ¿Cómo se resolvieron las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos o en algunos saberes? ¿Se elaboró material didáctico? ¿En qué consiste dicho material?

---

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**  
 Analice el grado en que la evaluación contribuyó al aprendizaje de los estudiantes, los métodos de evaluación que utilizó y los productos de aprendizaje que fueron requeridos. Mencione si los estudiantes obtuvieron algún logro o reconocimiento especial por actividades o productos que llevaron a cabo en el transcurso de la unidad.

---

**FACTORES QUE INFLUYERON EN EL LOGRO DE LA COMPETENCIA**  
 Situaciones que influyeron en la buena marcha de la unidad de aprendizaje. Compromisos del profesor y de los estudiantes, actividades innovadoras, participación, eventos ensemos, etc.

---

**FACTORES QUE AFECTARON EL LOGRO DE LA COMPETENCIA**  
 Situaciones que obstaculizaron la buena marcha de la Unidad de aprendizaje: suspensiones de clase, nivel académico de los estudiantes, ausentismo de los estudiantes, ausencia del profesor, entre otros.

---

**RECOMENDACIONES PARA EL REDISEÑO O IMPLEMENTACIÓN DE ESTA UNIDAD DE APRENDIZAJE**

Comentarios adicionales:

\_\_\_\_\_  
 Nombre y firma del profesor

**Fuente:** Coordinación del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Como se puede observar el formato está diseñado para que el docente responsable de esa unidad de aprendizaje evidencie su experiencia sobre su práctica docente que a su vez orienta al siguiente docente que tenga clase con ese mismo grupo y al docente que se hará responsable de esa unidad de aprendizaje. Este instrumento se aplica al término de cada periodo y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Los docentes expresan que básicamente las dificultades que se tiene es que los jóvenes no leen, lo cual les dificulta plantear alguna discusión en el caso de los seminarios; puesto que el docente se tiene que ver en la necesidad de ponerlos

a leer en horas clase.

- Otro de los aspectos recurrentes es la inasistencia (sobre todo en el plan 2003), en donde asisten poco estudiantes; un día asisten unos, y en la siguiente sesión acuden otros; por lo tanto, no se puede avanzar en las unidades de aprendizaje.
- Las técnicas recurrentes son la elaboración de cuadros comparativos, mapas conceptuales, exposiciones en equipos y el desarrollo de lecturas.
- Los retos es actualizar constantemente los programas de estudio, establecer mecanismos para la creación de proyectos integradores enfocados a esta línea de formación, ampliar la atención personalizada a los estudiantes. Establecer estrategias para la actualización de los profesores en el diseño y desarrollo curricular.

Con relación a la “*evaluación intermedia*” se aplicaron tres instrumentos diferentes cada uno está integrado por: 120 reactivos donde el 6.66 % corresponden a la línea de formación de desarrollo curricular; de esos del reactivo 85 al 88 pertenecen a la unidad de aprendizaje de Diseño Curricular y del 89 al 92 pertenecen a la unidad de aprendizaje de Teoría Curricular donde la clasificación de los fueron los siguientes:

- Cuestionamiento Directo (CD).
- Relación de Columnas (RC).
- Elección de Elemento (EE).

El 33.33 % corresponde al CD, 50% al RC y el 16.66 % al EE que representan el total de los reactivos de la línea de formación en desarrollo curricular. Por lo tanto, existe una diversidad de tipos de reactivos que evidencian los conocimientos de los estudiantes y a su vez la pertinencia de los contenidos que contribuyen a los saberes prácticos, teóricos, formativos y metodológicos de la unidad de competencia. Está evaluación se aplicó cuando los estudiantes cursaron el 50% del total de los créditos de toda la estructura curricular, con la finalidad de evaluar el perfil intermedio de los estudiantes y a su vez tomar decisiones al interior de cada una de las academias, sobre los programas de las unidades de aprendizaje, unidad de competencia y el perfil intermedio.

Los resultados son los que a continuación se presentan considerando el índice de discriminación:

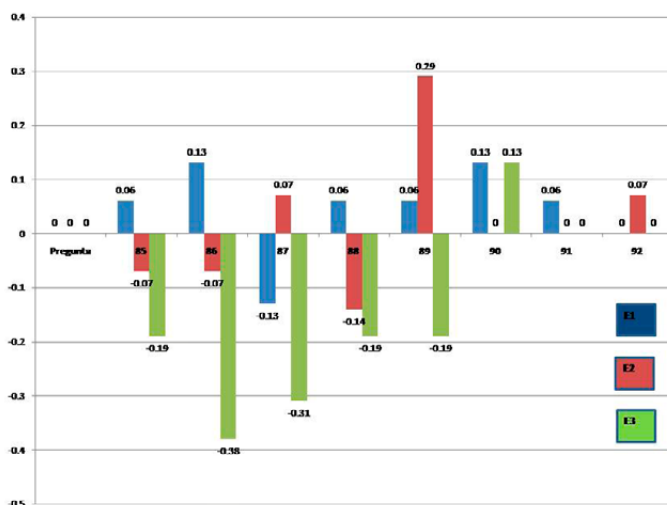
**Tabla 1. Índice de discriminación**

U.A.	PREGUNTA	ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN		
		E1	E2	E3
Diseño curricular	85	0.06	-0.07	-0.19
	86	0.13	-0.07	-0.38
	87	-0.13	0.07	-0.31
	88	0.06	-0.14	-0.19
Teoría Curricular	89	0.06	0.29	-0.19
	90	0.13	0	0.13
	91	0.06	0	0
	92	0	0.07	0

*Fuente:* Construcción de las autoras con base en los resultados estadísticos de la aplicación del Examen Intermedio

A continuación, se presentan los resultados de forma gráfica:

**Grafica 1. Índice de discriminación**



*Fuente:* Construcción de las autoras

## RESULTADOS HASTA EL MOMENTO

Con base en los dos insumos en primera instancia es importante mencionar que los resultados son favorables. El trabajo colegiado ha permitido abordar una de las principales funciones que debemos cumplir como academia de Procesos Curriculares.

Las categorías establecidas para el análisis de los resultados del instrumento al interior de la línea de formación de desarrollo curricular; esto se atribuye a que la academia es pequeña (conformada por 10 docentes) lo que ha permitido tener mayor coordinación, control y comunicación.

Asimismo, ha permitido estar abierto a los cambios y proponer actualizaciones a los programas de estudio con base en la experiencia al intervenir en grupo, así como en los resultados de la aplicación de instrumentos de evaluación docente u otros insumos.

Sin embargo, aunque el desempeño de los docentes de la academia es bueno, desde la experiencia del docente aún existen retos. Cada grupo posee características particulares, pero lo común es que persiste la resistencia por fortalecer una cultura de la lectura por parte del estudiante, ser consciente de lo importante que es cultivarse de lo que se estará trabajando durante o en las siguientes sesiones y lo relevante de lo que el docente establece en su plan de trabajo para el desarrollo de las sesiones. Aún está en discusión el rol que actualmente debe identificar y practicar el estudiante. Los resultados que se muestran de la aplicación del examen intermedia, arrojan que los reactivos fueron complejos, siendo no tan favorables para los estudiantes, pero sí para analizar si los reactivos se elaboraron con base en contenidos o esclarecer la situación en las que se elaboraron éstos y que de alguna manera pudieron haber intervenido en los resultados que se obtuvieron.

Con base en estos resultados, se inició con el análisis de los programas de estudio, como insumos para partir desde el deber ser y justificar de alguna manera el hacer. La aprobación de los programas actualizados por parte de la academia se encuentra en proceso.

## CONCLUSIONES

El separar el currículum formal y el vivido es el error más común en la educación. La docencia es una de las principales funciones sustantivas y la que de alguna manera establece el impacto que poseen el resto de estas funciones. Se insiste que para la mejora y la conexión entre lo formar y lo vivido dentro y fuera de un aula se deben realizar constantes procesos de análisis, diagnóstico o evaluación. El reto es darle funcionalidad



e impacto a los resultados de estos procesos no para el bien común sino para la mejora de la institución; asimismo difundir los resultados a la comunidad educativa especificando los mecanismos, medios y métodos por lo que se optó realizar determinado proceso. La transparencia de estos. Por ello, se requiere que todos los sujetos inmersos presenten en tiempo y forma los resultados y, declarar las estrategias a seguir con base en los efectos. De igual manera el reto es diseñar instrumentos que evalúen el desempeño de los docentes, el perfil profesional y las competencias del mismo docente.

Como cuerpos colegidos, estar abiertos a las propuestas para la mejora, y con ello, establecer con mayor fundamento la capacitación profesional o disciplinar que se requiere para el equipo de trabajo y cumplir con las funciones principales que se les ha asignado. De igual manera es necesario promover la reflexión, como institución educativa con perspectiva social, de los procesos de formación docente, en un contexto de análisis pedagógico crítico, inclusivo y participativo. Generar una cultura de la evaluación educativa que permita determinar la toma de decisiones más viables y pertinentes. Dejar de lado la idea de que la evaluación docente y estudiantil es un medio para evidenciar, sino una estrategia para la mejor de los procesos de enseñanza aprendizaje y establecer los planes y programas de estudio como herramientas necesarias para su cumplimiento. Lo que conlleva a fortalecer las funciones de los cuerpos académicos colegidos e incluir a toda la comunidad universitaria en todo proceso educativo: docentes, estudiantes y administrativos.

## REFERENCIAS

- López Quiroz, Mauricio Iván. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórica-metodológica. *Revista de Estudios y Experiencias de Educación*. Vol. 10, núm. 19. Pág. 49-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126003.pdf>
- Luna Serrano, Edna y Torquemada, Alma Delia. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectiva de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 10. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300007&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Picazo Villaseñor, Nancy y Ríos Ramírez, Alfredo. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. México: Limusa: Universidad Anáhuac.
- UAN. (2002). *Documento Rector de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nayarit: UAN.
- UAN. (2011). *Metodología para el diseño de Proyectos curriculares por competencias profes-*

*sionales integradas*. Tepic, Nayarit: UAN.

UAN. (2012). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nayarit: UAN.

Valenzuela González, Jaime Ricardo. (2011) *Evaluación de Instituciones Educativas*. México: Trillas: ITEMS.

# Capítulo 5

## USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Universidad de Colima.

### INTRODUCCIÓN

El papel de la Universidad es formar profesionales, científicos y ciudadanos responsables, autónomos y comprometidos para actuar en beneficio de la sociedad y su entorno; por tanto, implica poner en práctica las competencias profesionales y específicas adquiridas durante su formación académica. El campo laboral requiere expertos preparados para crear, imaginar, producir, innovar y reinventarse en su ámbito de acción interactuando con equipos de diversas profesiones. La Universidad debe entonces, garantizar el aprendizaje de sus estudiantes erradicando la enseñanza tradicional; aquella centrada en la transmisión de información, porque ésta ha demostrado tener grandes limitaciones e imprecisiones.

Hoy sabemos que cuando el conocimiento se transmite como si se tratara de un baúl valioso de información, implementándose métodos convencionales centrados en la clase magistral expositiva y en la memorización; se obstaculiza el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en el estudiante para analizar y procesar información; por tanto, queda a la espera que el profesor provea su conocimiento.

Existe una opinión, más o menos generalizada, de que la instrucción en la educación superior se ha sustentado convencionalmente en estrategias de exposición verbalista, en transmisión de conocimientos más que en procesos de enseñanza-aprendizaje; donde los estudiantes descubran las diversas maneras de enfrentarse a problemas nuevos para su eventual solución. Algunos estudios (Pacheco, Ortega & Carpio, 2010; Peña, Salazar & Medina, 2016; Márquez, Vargas & Ramos, 2016) refieren que la labor educativa no está alcanzando los niveles de preparación académica, ni la formación cultural y humanística esperada en las Universidades; por tanto, las habilidades, los conocimientos y las actitudes que adquieren los alumnos en educación básica no son suficientes para la continuación exitosa de los estudios en niveles superiores; tampoco para el desempeño de las personas en una sociedad que exige diversas capacidades de adaptación o ajuste al cambio del entorno, así como habilidades para acceder a la información, comprenderla y usarla.

Entonces partiendo de estas premisas ¿Qué tipo de educación requieren los universitarios para compensar lo que no adquirieron en niveles inferiores? Es importante centrar la atención y enfatizar que los estudiantes no solo deben adquirir información, sino que también corresponde aprender estrategias cognitivas y metacognitivas; por ende, procedimientos para adquirir, recuperar y usar el conocimiento. Entonces nos planteamos ¿por qué y para qué habilitar a los estudiantes en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas? A continuación, exponemos nuestro planteamiento.

Las universidades son factores claves en la sociedad del conocimiento, por ello los docentes deben apropiarse de competencias para incrementar permanentemente su capacidad de adaptación en un ámbito académico dinámico, y así responder con urgencia a la velocidad de cambios y enfoques educativos, sociales, políticos, económicos, culturales, etcétera. Plantear el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas del profesionista de la educación especial en la Universidad de Colima se ha convertido en una necesidad por la adopción de un enfoque centrado en el desarrollo de competencias personales y profesionales que faciliten el éxito en el desempeño de entornos internacionales y multiculturales.

Sin más preámbulo, en este trabajo se expone la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial; donde a través de indicadores de análisis identificaron e intervinieron con alumnos con aptitudes sobresalientes y discapacidad visual de educación básica. Con fundamento en los resultados obtenidos de los registros de los estudiantes de la licenciatura en mención, se propone una serie de acciones que el docente formador debe implementar para potencializar las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes universitarios.

## MARCO CONCEPTUAL

Para efectos de este trabajo nos vamos a centrar en un aspecto del aprendizaje: las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes universitarios para aprender, es decir; el dominio de su habilidad estratégica. Beltrán, Pérez & Ortega (2006) señalan que las estrategias cognitivas son modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información. Por su parte Flavell (1976) refiere que la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.

Con fundamento en sus estudios, Beltrán (1993, 2003) describe las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes centradas en tres constructos: (a) *procesos*, referidos a la sucesión de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender tales como: la atención, comprensión, adquisición, reproducción o transfer; (b) *técnicas*, son las actividades visibles, operativas y manipulables para hacer un resumen, esquema, mapa conceptual; y (c) *estrategias*, entendidas como el plan de acción que tienen un carácter propositivo e intencional. Beltrán (2003) denomina estas estrategias como:

- *Proceso cognitivo*: (a) sensibilización, considerada como la puerta de entrada a cualquier aprendizaje, (b) motivación, centrada en la actitud para el aprendizaje, la afectividad y control emocional, (c) elaboración, es el proceso de transformación de la información en conocimiento. Las clasifica en selección, organización y elaboración de la información, (d) personalización, referida al momento en el que el aprendizaje cobra su sentido más personal y la interpretación de la realidad responde a claves originales del estudiante. Las describe en pensamiento crítico y creativo, recuperación y transferencia.
- *Proceso metacognitivo*: metacognición, referida como la serie de estrategias y disposiciones que empujan al estudiante a planificar, regular y evaluar el proceso de aprendizaje.

Se distinguen tres grandes categorías metacognitivas: planificación, regulación y evaluación; acciones que siguen de alguna manera la realización de cualquier tarea antes, durante y después de haberla hecho (Beltrán, 2003). Las estrategias metacognitivas nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la tarea que tenemos que ejecutar, los objetivos planteados, las estrategias a utilizar para llevarla a cabo, así como las posibles dificultades que pudiéramos encontrar. Pérez (2006) señala que la metacognición es la

capacidad que tiene el sujeto de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación de aprendizaje. Los refiere como el sustento que está en la base de los procesos cognitivos.

Por otra parte, Beltrán (2003) señala que las investigaciones arrojan un cambio paradigmático y prometedor que se aleja de los estudios tradicionales de capacidad estratégica en los alumnos y alumnas. Refiere que se ha demostrado que algunos estudiantes son cognitivamente superiores en el conocimiento, adquisición, flexibilidad y uso adecuado de estrategias; pero ocasionalmente, sus estrategias se parecen a las de los sujetos que no tienen altas habilidades al manifestar dificultades en el momento de utilizar nuevas estrategias y las ya aprendidas. Por tanto, concluye que hay estudiantes que carecen de algunas habilidades o estrategias básicas para el aprendizaje, siendo necesario capacitarles para ellas; orientándolos a aprender las reglas para aprender; de lo contrario no serán capaces de alcanzar su potencial si no han sido instruidos. Las estrategias de aprendizaje son las herramientas idóneas para construir el conocimiento, cuántas más y mejores estrategias utilice un alumno en su aprendizaje mayor será su nivel de rendimiento (Beltrán, Pérez & Ortega, 2006).

Estudio realizado por Steiner & Carr (2003) demostraron que los alumnos *estratégicos* muestran diferencias significativas respecto a los alumnos con capacidad intelectual media; ya que presentan mayor capacidad para resolver planteamientos, son más rápidos en la resolución de problemas; dedicando más tiempo a la planificación que a la resolución misma. En sus investigaciones Davidson & Sternberg (1984) señalan que los alumnos con alto rendimiento académico tienen mejor conocimiento de estrategias resolutivas que otros alumnos. Por su parte Shore (2000) en sus estudios refiere que los alumnos que aplican las estrategias cognitivas y metacognitivas en las tareas académicas son más consistentes, adaptativos y eficaces en lo que emprenden.

Beltrán (2003) en sus estudios señala que los estudiantes con alto rendimiento académico disponen de estrategias superiores para el conocimiento, adquisición, flexibilidad y uso adecuado de estrategias; pero sus habilidades estratégicas a veces parecen similares a las de sus compañeros regulares. Estudio realizado por Muñoz, Beltrán & López (2009) con alumnos de niveles superiores encontraron puntuaciones altas en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas y la relación que tienen éstas en el alto rendimiento académico. Refieren que los alumnos se dieron cuenta del papel que tienen como agente en el proceso de aprendizaje; lo que incrementa la motivación para adquirir y usar estrategias que favorecen el control, la planificación y en definitiva la autorregulación del aprendizaje. Concluyen en su estudio que el proceso de regulación, la metacognición toma un papel ejecutivo, supervisor, de macroproceso, de orden su-

perior, que con un alto nivel de conciencia y control voluntario domina la acción y el pensamiento del individuo gestionando procesos cognitivos más simples y elementales.

La identificación de las estrategias metacognitivas así como las actividades diseñadas en el presente estudio tendrán sustento en el modelo teórico elaborado por Beltrán (1993, 2003) sobre los procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Por estrategias de aprendizaje Beltrán (1993) ha identificado aquellas operaciones mentales internas que debe realizar el alumno en la situación de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva Beltrán, Pérez & Ortega (2006) han dividido las estrategias de aprendizaje -cognitivas y metacognitivas- atendiendo a su naturaleza y a la función que desarrollan:

a). Estrategias de sensibilización

- Motivación para aprender
- Control emocional
- Actitud para aprender

b). Estrategias de elaboración

- Selección de la información
- Organización de la información
- Elaboración de la información

c). Estrategias de personalización

- Pensamiento crítico
- Recuperación de la información
- Transferencia de la información

b). Estrategias de metacognición

- Planificación/Evaluación del aprendizaje
- Regulación del aprendizaje

En suma, las estrategias de sensibilización, elaboración y personalización están descritas por los autores como cognitivas; por tanto, la metacognición son aquellas estrategias que promueven un aprendizaje autónomo e independiente logrando de alguna manera que las riendas del aprendizaje las tome el alumno y no que queden a merced de la práctica de enseñanza.

A pesar de que son múltiples los estudios internacionales centrados en los referentes cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, sigue repercutiendo la necesidad de continuar con exploraciones con el fin de comprender sus procesos y funcionamiento.

Consideramos que los beneficios son variados porque antes de enseñar una estrategia de aprendizaje a un alumno; o bien, antes de diseñar un programa de entrenamiento cognitivo y metacognitivo es importante identificar el conocimiento que tiene el estudiante de las estrategias y la eficacia de las mismas en su rendimiento académico al momento de planear, autorregular y evaluar su aprendizaje.

El Programa de la Licenciatura en Educación Especial denominado Curriculum Integrado Centrado en el Aprendizaje (CICA), propone elementos alternativos que se apartan de los modelos tradicionales centrados en la figura del profesor; por tanto, se tiene en cuenta que lo más importante es que el estudiante reflexione, piense, identifique problemas en torno de los cuales deberá actuar, mediante la aplicación de un enfoque crítico, sistemático e integrador que posibilite soluciones correctas. La velocidad que marca el CICA por su estructura modular integrada por Unidades de Aprendizaje bimestrales origina –en ocasiones– que los profesores no ofrezcan los tiempos necesarios para que el estudiante piense y reflexione; dificultando este proceso importante para el aprendizaje.

La escasa investigación en lo referente a las estrategias cognitivas y metacognitivas en educación superior hace necesaria e indispensable el presente estudio para identificar habilidades cognitivas y metacognitivas así como sus perfiles de aprendizaje y ofrecer acciones concretas que sean factibles a la incorporación de la práctica docente. Por ello el objetivo del presente estudio estuvo centrado en identificar la eficacia de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de 6º y 7º semestre de la licenciatura en educación especial durante el diseño de un plan de intervención para alumnos con aptitudes sobresalientes y discapacidad visual.

## **METODOLOGÍA**

Se utilizó un diseño descriptivo escogiendo como población a la totalidad de los estudiantes participantes en la Unidad de Aprendizaje de Aptitudes sobresalientes y Didáctica para la discapacidad visual en 6º y 7º semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Se seleccionó una muestra estratificada por grupo, resultando cuarenta y tres alumnos y alumnas.

Como instrumento se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje -CEA- (Beltrán, Pérez & Ortega, 2006) y el Producto tangible. El primero, valora el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje y está compuesto por 70 reactivos que evalúa 4 escalas y 11 subescalas en las que se agrupan las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas: (a) sensibilización: motivación, actitud, control emocional; (b) elaboración: selección de la información, organización, elaboración de información; (c) per-



sonalización: pensamiento crítico y creativo, recuperación, transferencia; y (d) metacognición: planificación, evaluación y regulación. El CEA ha mostrado ser un instrumento fiable y válido para el alumnado de educación básica, media superior y superior (Barca, Porto, Santorum, Morán & Brenlla, 2008). El segundo instrumento referido al Producto tangible, estuvo centrado en la concreción de tareas específicas que permitieron identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizaron los estudiantes en situaciones de aprendizaje; mismas que se registraron en una tabla con indicadores de análisis.

## RESULTADOS

Se realizó una evaluación cuantitativa general del CEA por subescalas y una evaluación cualitativa de los resultados del producto tangible. La tabulación de los datos del CEA se hizo de acuerdo al procedimiento utilizado por Beltrán, Pérez & Ortega (2006). Para los efectos de este estudio se trabajó con los percentiles y se elaboró una tabla ubicando la puntuación centil (PC) por intervalo a partir del percentil superior que marca el CEA. Por tanto, para los autores de este instrumento formal el percentil 60 es un criterio adecuado a superior.

En la Tabla 1 podemos identificar que en la escala de Sensibilización ninguna subescala obtiene un porcentaje adecuado; porque oscila entre el 41.8% al 53.4%, la más alta a nivel de consolidación es la subescala de control emocional con un 5.4%; resultando la subescalas de actitud por debajo de la media (41.8%). En lo que respecta a la escala de Elaboración se identifica que el 55.8% de los estudiantes realiza una elaboración adecuada de la información; por tanto, las subescalas de elaboración refleja un porcentaje bajo del 55.8%; y significativamente muy por debajo de la media se ubica la subescala de organización ya que refleja un porcentaje de 23.2%. Con referencia a la escala de personalización la muestra refleja que el 25.5% de los participantes transfiere adecuadamente la información, el 41.8% aplica su pensamiento crítico en situaciones de aprendizaje y el 20.9% de los estudiantes recursos de análisis y abstracción en su pensamiento crítico; y el 44.1% recupera información adecuadamente; mientras que el 34.8% lo realiza de forma excelente. Finalmente, en la escala de Metacognición se identifican porcentajes muy por debajo de la media ya que el 67.4% de la muestra no planea ni evalúa sus acciones en las actividades escolares y el 46.5% logra regular su propio aprendizaje; el resto de la muestra puntúa muy por debajo de los percentiles del instrumento CEA.

**Tabla I. Frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas**

Percentil	Subescalas	PC	FR	%
1-20 21-40 41-60 61-80 81-99	<b>Escala Sensibilización</b>			
	Motivación	41-60	21	48.8
		61-80	22	51.2
	Actitud	21-40	25	58.1
		61-80	18	41.8
	Control emocional	41-60	8	18.6
		61-80	12	27.9
		81-99	23	53.4
	<b>Escala de Elaboración</b>			
	Elaboración	21-40	15	34.8
		41-60	4	9.3
		81-99	24	55.8
	Organización	41-60	33	76.7
		61-80	10	23.2
	Selección	1-20	3	6.9
		41-60	18	41.8
		61-80	22	51.3
	<b>Escala de Personalización</b>			
	Transferencia	41-60	28	65.1
		61-80	4	9.3
		81-99	11	25.5
	Pensamiento Crítico	1-20	3	6.9
		41-60	13	30.2
		61-80	18	41.8
		81-99	9	20.9
	Recuperación	41-60	9	20.9
61-80		19	44.1	
81-99		15	34.8	
<b>Escala de Metacognición</b>				
Planificación/ Evaluación	21-40	29	67.4	
	41-60	14	32.5	
Regulación	1-20	6	13.9	
	41-60	17	39.5	
	61-80	20	46.5	
<b>Totales</b>			43	100%

Con referencia a los resultados del Producto tangible (ver Tabla 2) se identificó que toda la muestra ( $n=43$ ) cumplieron en su totalidad con la elaboración del plan de intervención para los alumnos con aptitudes sobresalientes y discapacidad visual; obteniendo relevancia del mismo en la calidad de los indicadores. Algunos participantes ( $n= 28$ ) identificaron información significativa al momento de explorar la información,

distinguiendo información relevante de lo irrelevante. Por su parte, 21 participantes organizaron la información para la aplicación, calificación e interpretación de los instrumentos implementados en el proceso de evaluación; por tanto 22 estudiantes no lograron cumplimentar este indicador de análisis. Con referencia al reporte integral de la evaluación que debían redactar; 28 estudiantes lograron realizar un informe cualitativo con datos relevantes al caso en mención; recuperando, analizando y considerando todos los elementos de la evaluación aplicada. Por su parte, 31 de 43 participantes lograron diseñar un programa de enriquecimiento con enfoque inclusivo considerando las necesidades arrojadas en la evaluación de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y discapacidad visual. Con referencia a la compilación de evidencias en la aplicación del programa diseñado; 27 participantes lograron sistematizar y organizar los productos obtenidos. Se identificó que 19 estudiantes no plasmaron propuestas de estrategias para padres de familia. Durante el desarrollo de las clases, se identificó que 37 estudiantes presentaron disposición para aprender durante la actividad, el resto de los participantes reflejaron poca disposición a emprender retos académicos con las actividades propuestas.

Finalmente, 22 participantes entregaron productos tangibles altamente creativos por la calidad de elaboración y construcción de propuestas de intervención para los alumnos con aptitudes sobresalientes y discapacidad visual.

**Tabla 2. Resultados del Producto tangible.**

<b>Producto tangible</b>	
<b>Indicadores de análisis</b>	<b>Resultados</b>
Datos de identificación y contextualización del caso	43/43
Precisión en la aplicación, calificación e interpretación de los instrumentos de evaluación.	21/43
Reporte integral de la evaluación aplicada a alumno	28/43
Diseño del Programa de enriquecimiento con enfoque inclusivo	31/43
Evidencias de la aplicación del Programa de enriquecimiento	27/43
Sugerencias a padres de familia (desarrollo de las aptitudes sobresalientes y del pensamiento creativo)	19/43
Calidad y creatividad en el producto tangible	22/43
Transferencia de la información: situación del caso de estudio	25/43

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

De la diversidad y riqueza del material obtenido en los resultados del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y el Producto tangible (plan de intervención) permitió recabar información sobre la forma en que los estudiantes universitarios utilizan algunas estra-

tegrías cognitivas y metacognitivas en situaciones de aprendizaje. Los resultados, en general, nos muestran que la aplicación y uso de estrategias cognitivas en todas las escalas están por debajo de la media; observándose limitado el uso de estrategias metacognitivas centradas en la planeación, evaluación y regulación del aprendizaje; por lo tanto, consideramos que no está acorde con lo que esperaríamos para estudiantes universitarios que trabaja bajo un modelo centrado en competencias; tal como lo refiere el Curriculum Integrado Centrado en el Aprendizaje (CICA) implementado en la Licenciatura en Educación Especial. Es general es poco alentador el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en las situaciones de aprendizaje; tal como se observa en los indicadores de análisis para la elaboración del plan de intervención para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y discapacidad visual.

Como resultado de este análisis reflexivo, consideramos importante que los profesores nos apropiemos de herramientas para guiar a nuestros estudiantes en la adquisición e implementación de actividades que les permitan mejor dominio en el manejo de información, así como en los aspectos cognitivos y metacognitivos. Flavell (1976) afirma que cuando pensamos en el desarrollo cognitivo pensamos naturalmente en la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos. Sin embargo, el desarrollo cognitivo consiste también en el incremento posterior de los conocimientos y destrezas que ya existen en el repertorio, es decir, en los conocimientos previos de los estudiantes. Teniendo en cuenta esto, la investigación nos permite afirmar que las dificultades de nuestros estudiantes son serias y que debemos intervenir en consecuencia; por ello se propone que el profesor o profesora centre su atención en lo que Beltràn (2003) y Beltràn, Pèrez & Ortega (2006) señalan al respecto para el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas:

- Motivar al alumno a aprender y comprender la información y/o contenido, así como a identificar sus habilidades.
- Implicar al planteamiento de retos y resolución de conflictos cognitivos.
- Conducir a la construcción de su autoconcepto académico y autoconocimiento; que lo lleve hacia el logro de un aprendizaje más asertivo.
- Motivar a identificar las partes más esenciales de un texto, lo comprenda y diferencie de otros textos y/o contenidos.
- Resumir, esquematizar y organizar conocimientos para comprenderlos y transferirlos a nuevos conocimientos, conduciendo a una buena relación entre trabajo y rendimiento.
- Exhortar a resumir y parafrasear, así como anticipar preguntas reteniendo información adecuada y creando vías de recuperación eficaces.
- Contrastar diferentes informaciones antes de hacerlas propias con claridad;

motivando a la comprensión de aspectos complejos.

- Motivar a mostrar curiosidad por conocer indagando desde diferentes perspectivas.
- Habilitar con técnicas de aprendizaje para la recuperación de información relevante con la finalidad de aplicar el conocimiento.
- Proporcionar estrategias para planificar, subdividiendo tareas valorando niveles de dificultad y asignado tiempos realistas.
- Replantear nuevos retos cognitivos conduciendo sus acciones y evaluando los mismos.

Así pues, proponer actividades cognitivas y metacognitivas a partir de retos o conflictos cognitivos permitirá contribuir al desarrollo de ciertas competencias básicas centradas en la selección adecuada de información para su análisis, reflexión y argumentación. Al respecto, Flavell (1976) indica que a medida que se desarrolla una competencia puede convertirse en algo a lo que se accede y se utiliza en forma más fiable en cualquier tarea dada que lo exija. Es decir, que, en la medida que propongamos a nuestros estudiantes la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, mejor será la utilización que ellos hagan de las mismas.

Finalmente concluimos que nuestra intervención como profesores de la licenciatura en educación especial no debe limitarse únicamente a las estrategias cognitivas, sino que debe de incluir actividades de evaluación y regulación del aprendizaje. En consecuencia, es de gran relevancia pensar en seleccionar aquellas actividades que ayuden a los estudiantes universitarios a mejorar su comprensión y análisis de la información que llega a sus manos; y partir de un diagnóstico para identificar en qué medida las estrategias que han aplicado pueden ser mejoradas y les permita de esta manera procesar adecuadamente la información.

## REFERENCIAS

- Barca, A. Porto, A. M., Santorum, R., Moran, H. & Brenlla, J. C. (2008). Los procesos y estrategias de aprendizaje universitario. Un análisis comparativo entre escalas ACRA y el Cuestionario CEA. Ponencia presentada en Congreso internacional de psicología y educación, España.
- Beltrán Llera, J. A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas. Madrid, España: Síntesis.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Revista Educación*, 6, 55-73.

- Beltrán Llera, J. A., Pérez Sánchez, L. & Ortega Casado, M. I. (2006). CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje. Madrid, España: TEA.
- Davidson J. E. & Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Revista Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (ed), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Márquez Cabellos, N. G.; Vargas Elizondo M. G. & Ramos Ramírez, B. N. (2016). La dimensión tradicional del currículum para la formación del licenciado en educación especial. En J. E. Hernández Nava & G. Amador Fierros (1era ed.), *La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos... en la Universidad de Colima* (123-154). Colima, México: Universidad de Colima.
- Muñoz Deleito, P., Beltrán Llera, J. A. & López Cobeñas, E. (2009). Perfil de estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en lengua castellana y literatura. *Revista Faísca*, 16, 49-75.
- Pacheco Chávez, V., Ortega González, M. & Carpio Ramírez, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio Ramírez (1era ed.), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios. Lectura, escritura y promoción*. México, D.F.: UNAM, FES Iztacala.
- Peña Vargas, C. A.; Salazar C., C. M. & Medina Valencia, R. T. (2016). La dimensión tradicional del currículum para la formación del licenciado en educación física y deporte. En J.E. Hernández Nava & G. Amador Fierros (1era ed.), *La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos... en la Universidad de Colima* (181-202). Colima, México: Universidad de Colima.
- Pérez Sánchez, L. (2006). Programa de enriquecimiento extracurricular. El Programa Estrella. En L. Pérez Sánchez (1era ed), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid, España: Síntesis.
- Shore, B. M. (2000). Metacognitive and flexibility: qualitative differences in how gifted children think. En R. C. Friedman & B. M. Shore B (1era ed) *Talent unfolding: cognition and development*. Washington: American Psychological association.
- Steiner, H. H. & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging difference in intelligence. *Revista Educational Psychology Review*, 38, 15-46.

# Capítulo 6

## RESPONSABILIDAD SOCIAL Y GESTIÓN INSTITUCIONAL. EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA EN EL PROCESO DE REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS

Antonio Gómez Nashiki

Universidad de Colima

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo se estructura a partir de una serie de entrevistas que forman parte de un proyecto de investigación -en proceso-, que inició en diciembre de 2015, con la finalidad de recabar información de los distintos sujetos institucionales en vísperas de iniciar el proceso de revisión del plan de estudios G301 en el transcurso de este año. Por esta razón, en este capítulo sólo se muestran algunos avances.

Se parte de la premisa de que es necesario conocer la opinión de los distintos integrantes de la Facultad, pues su punto de vista es pieza clave para poder hacer una valoración de cómo se desarrolla cotidianamente el plan de estudios y cuáles son sus principales necesidades. A partir de tener la mayor cantidad de información disponible y sistematizada es posible pensar colectivamente en soluciones *ad hoc*, contextualizadas y oportunas que, más allá de buscar cumplir un estándar numérico o un proceso administrativo, logren incidir en la participación y formación integral, tanto de los profesores como los alumnos.

El texto se organiza en tres grandes apartados: en el primero, se abordan aspectos conceptuales, se analiza el origen y corrientes de la responsabilidad social, la forma en que los sujetos participan en la institución y finalmente, se expone la concepción bajo la cual tradicionalmente se construye el juicio sobre los estudiantes y la importancia de revertir esta percepción. El segundo apartado, expone el enfoque de investigación utilizado, las características de la muestra y la manera en que se sistematizaron los datos, y por último, se muestran los principales hallazgos, así como las conclusiones, propuestas y sugerencias de los entrevistados.

## ASPECTOS CONCEPTUALES

### LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

La preocupación por la formación de ciudadanos que se comprometan con la mejora de su entorno social inmediato (Ysunsa y Molina, 2010; Vargas, 2011), a partir de la toma de decisiones apoyadas en fundamentos y códigos éticos (Calvo, 2014), utilizando información y comunicación oportuna para promover el diálogo, encaminado al desarrollo no sólo personal, sino también colectivo (Valarezo y Tuñez, 2014; Martí-Vilar, Almerich, 2014), con un enfoque sostenible, que busque la transparencia y rendición de cuentas (Gaete, 2014), se ha venido promoviendo desde distintos organismos internacionales (UNESCO, 2014), como una preocupación que alude, tanto a los ámbitos empresariales como a las instituciones de educación superior.

Más allá de los objetivos y fines que se persiguen en los ámbitos citados, se aprecian coincidencias importantes, como, por ejemplo, el cambio que a nivel de los procesos de gestión se implementan, pues se promueven nuevos esquemas de participación y de interacción entre los sujetos. En el caso que nos ocupa, la Universidad de Colima ha incorporado en su Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017, el concepto de la responsabilidad social definiéndolo de la siguiente manera:

[...] como una forma de vida que nos permita ofrecer servicios educativos que promuevan el cambio y el progreso, contribuyan a la construcción de una sociedad más justa e impulse la atención a la población marginada, sin comprometer a las siguientes generaciones (U de C, 2014:15).

De ahí la importancia de analizar el proceso de reforma del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, así como de las aspiraciones y propuestas que cada uno de sus integrantes considera necesario llevar a cabo.



## INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN

Las funciones establecidas y organizadas al interior de la universidad no siempre operan a un nivel de complementariedad y apoyo recíproco, sino que las de tipo oficial y secundario pueden estar en conflicto, contrarrestando y oponiendo resistencia a las normas o acciones emprendidas o establecidas por otros agentes. Las instituciones educativas son arenas de conflicto (Ball, 1989), en donde se dan cita muchas contradicciones entre los individuos. En este mismo espacio coexisten distintos proyectos, así como métodos y procedimientos para obtener sus objetivos. El carácter permanente de las instituciones no establece de ninguna manera su inmovilidad o estatismo en su interior (Knight, 1992), por el contrario, al ser producto de la actividad humana se encuentra en continuo movimiento, ya sea para mantener su conservación o para intentar su transformación (Fernández, 2001).

Sobre la perspectiva desde la que analizamos este trabajo la gestión se enmarca en una concepción más globalizante e integral, basada en la aplicación de conocimientos y técnicas modernas, apoyada por ejercicios de reflexión sistemática de la práctica profesional en el contexto de trabajo. Los nuevos modelos de gestión se basan en la necesidad de considerar la importancia que tienen los procesos de organización en la institución, por ejemplo: a) las nuevas formas de gestionar el sistema educativo en general y b) los aspectos relacionados con la gestión del plantel escolar, es decir, del quehacer de los distintos procesos que se ponen en marcha cotidianamente.

La gestión en la universidad se ha adaptado como una herramienta que trata de dar respuesta a una relación que hace años era demasiado vertical y lineal, en donde se privilegiaba la toma de decisiones a nivel de las autoridades; posición que dejaba de lado una parte importante como es la opinión de los involucrados. Esta tendencia se le conoció como el estilo *top-down*, y que cada vez entró más en cuestionamiento por lo rígido y acotado de las decisiones emitidas, y también por la poca innovación de las opiniones que giraban en torno a un grupo determinado de personas que intervenían en la institución. En contraparte, apareció el estilo *bottom-up*, bajo un enfoque que recupera de manera integral la opinión y los puntos de vista de las distintas partes participantes en el proceso de gestión, y que logró rápidamente consolidarse como una tendencia a poner en práctica porque reunía las preocupaciones y propuestas de los distintos sujetos y ya no sólo los ámbitos gerenciales. Bajo esta óptica, es posible no sólo recuperar desde diversas posiciones el quehacer de la gestión -no de manera vertical-, sino que también se encarga de cuidar y eficientar al máximo cada una de las partes constitutivas, lo que se traduce en uno de los objetivos centrales de la nueva noción de la gestión educativa: la calidad.

## EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes por lo regular, no son los sujetos centrales en los diferentes análisis que se hacen sobre las instituciones educativas, más bien son vistos como informantes pasivos en evaluaciones - encuestas casi siempre-, sobre distintos tópicos. Sin embargo, muchos de sus juicios y puntos de vista quedan marginados, dejando de lado opiniones que deben considerarse si lo que se desea es contar con una visión de conjunto de los distintos procesos e interacciones que se dan cita en la universidad (Gómez-Nashiki, 2015).

El perfil de los estudiantes se *construye* a través de aspectos cuantitativos: índices de aprobación, deserción, abandono, edades, promedio de aprovechamiento, entre otros, es decir, características de la matrícula que no permiten conocer los aspectos cualitativos. Sin embargo, se trata de tener información relevante en la medida que se aborden puntos de vista que tradicionalmente no son tomados en cuenta; una mirada diferente sobre los diversos procesos educativos que se ponen en marcha cotidianamente. Desde luego que es información parcial que, al ser contrastada con la opinión de docentes y directivos, ayudaría a la construcción de juicios y opiniones más reflexivas.

En este sentido, la teoría curricular (Steanehouse, 1984; Eggleston, 1980), también ha sugerido recomendaciones en torno a recuperar la mayor cantidad de información disponible acerca de la institución para comprender el desarrollo, apropiación y evaluación de distintos aspectos educativos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Lafourcade, 1982; Novak, 1984), bajo el postulado de que todos los participantes tienen algo que decir y proponer desde su posición a la institución.

La investigación que iniciamos en el segundo semestre de 2015, tuvo como objetivo general: analizar las opiniones, aspiraciones, valoraciones y propuestas de dos grupos de jóvenes que cursan o cursaron la licenciatura en Pedagogía, sobre lo que identifican como responsabilidad social y los aportes que hacen al proceso de reforma del plan de estudios vigente.

## SOBRE EL MÉTODO SEGUIDO

Es una investigación cualitativa que utiliza métodos etnográficos como la entrevista, el diario de campo y la observación para recuperar la información en la institución educativa. El tipo de muestra fue *no* probabilística. La elección de los sujetos obedeció a características propias de la investigación: estudiantes en su último semestre y un grupo de recién egresados.

El procedimiento consistió en explicar a los alumnos los objetivos del proyecto y se pidió su autorización para grabar los testimonios y posteriormente publicarlos. Se realizaron 28 entrevistas y se les informó que sus nombres no aparecerían en el trabajo, pues lo que importaba era el hecho y la narrativa de los acontecimientos. En todos los casos, los jóvenes estuvieron de acuerdo y se mostraron dispuestos a colaborar.

**Tabla no. 1. Alumnos y egresados entrevistados**

Participantes	Alumnos por grupos			H	M	Egresados	H	M
	A	B	C					
						Generación 2014		
20	9	7	4	4	16	8	3	5

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas se plantearon como un diálogo con una parte semiestructurada (Cohen, Manion y Morrison, 2011: 410), a partir de un guion. Se llevaron a cabo en las instalaciones de la facultad, bajo dos modalidades: el primero fue un grupo focal organizado con los egresados y, el segundo, entrevistas individuales con los estudiantes de los tres grupos de octavo semestre. Para su análisis fueron transcritas en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis que consistió en lo siguiente: se diseñó un mapa conceptual para cada entrevista y en cada una se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los jóvenes y que se vinculaban con el objeto de la investigación. Se diseñó una matriz de las precategorias elaboradas con los datos que reiteradamente aparecían en el discurso —los colores que más predominaban—, para posteriormente, contrastarlos con los diferentes puntos de vista, es decir, que se tomaron sucesivamente diferentes segmentos de información para ver con qué categorías se podían relacionar (Hammersley y Atkinson, 1994: 197). El siguiente paso fue la triangulación, que consistió en la comparación de los relatos de los diferentes participantes y después con los conceptos revisados en la teoría, vinculados al objeto de investigación. De esta manera, se obtuvieron las categorías definitivas que se desarrollaron a lo largo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994: 216).

Los temas que se abordaron para recuperar la información fueron los siguientes:

- 1) *La formación a lo largo de la carrera*, que incluye aquellos aspectos tales como: la información de la que partieron para elegir la licenciatura; una valoración de la propuesta curricular, de las competencias, así como de las materias, horarios, saberes y habilidades aprendidas, la importancia del servicio social y de su experiencia al realizar las prácticas profesionales.
- 2) *La vida cotidiana*: en donde se aborda el tema del *ambiente* de la facultad, así

como el entorno que los rodea, es decir, los espacios para estudiar y convivir, el área de cómputo, la biblioteca y servicios estudiantiles y otros aspectos de la infraestructura en general.

- 3) *El futuro inmediato*, que hace énfasis en el reto que viven ante la inminente búsqueda de empleo, el respaldo y prestigio de la institución ante la sociedad y el mercado de trabajo, el papel de los egresados y su desempeño profesional como referentes profesionales a seguir (Gómez-Nashiki, 2015).

## ALGUNOS HALLAZGOS

### ASPIRACIONES Y COMPROMISOS SOCIALES

Se identifican diferencias sustanciales a partir de la posición de los sujetos, para los estudiantes la imagen de compromiso, cambio y transformación son puestas en un plano ideal, por ejemplo, el siguiente testimonio:

Los pedagogos tienen que hacer el cambio en la educación, está medio difícil [...], no está fácil, pero como dice Freire, es posible cambiar la educación con una posición crítica, y hacer que las cosas cambien, apoyar los cambios de los oprimidos y de sus contextos (Ent. 12, Alumno/19.02.16).

En contraste, para los egresados su inserción al mercado laboral ha modificado en buena medida los ideales que hasta hace dos años establecían como aspiraciones a desarrollar:

A mí me costó mucho entrar a trabajar [...], duré seis meses sin trabajo para conseguir un contrato para dar clases en una primaria en Tecomán [...], apenas estoy agarrando la onda, pero por ratos si me desesperaba y decía ¡ya de lo que sea ¡[...], en la escuela ves un montón de broncas, niños bien pobres, dices no *mames* ¿cómo le hago? (Ent. 6, Egresada/ 09.03.16).

En cuanto a los conocimientos y habilidades del plan de estudios también se observa un contraste muy marcado, pues los estudiantes se sienten respaldados por cursar un plan de estudios bajo el enfoque por competencias, por ejemplo, señalan que “A mí me gusta la escuela y el plan por lo de las competencias, creo que es lo que se pide ahora más para trabajar [...], estamos como que al día” (Ent. 7, Alumno/17.02.16).

Los egresados consideran que es necesario especializarse en sus respectivas áreas y promover en la facultad cursos de actualización permanentes:

En la licenciatura te dan una visión general, muy rápida de muchas cosas, no hay como una profundidad, y por eso cuando estás en los trabajos todo te anda haciendo falta [...], te das cuenta de que tienes que estudiar más, pero ya estás trabajando [...], hace falta la maestría y cursos que debería apoyar la facultad [...], una se da cuenta que te tienes que poner a estudiar más [...], hay mucha competencia (Ent. 3, Egresada/16.03.16).

### EL TEMA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El Plan G301, establece el *Módulo de prácticas*, que se imparte a lo largo de toda la licenciatura, con la finalidad de que los estudiantes se vinculen con distintos escenarios reales en su formación. Sin embargo, es en este tema en donde más críticas e inconformidades se aprecian, tanto de egresados como de estudiantes que realizaron sus prácticas en espacios fuera de la universidad:

¡Las prácticas deben de cambiar porque me acuerdo que en los primeros semestres a donde nos mandaron [...], no hacíamos nada, no sabían qué ponernos a hacer, nos aburríamos, y eran muy estrictos con el horario, pero no hacías nada [...], no había mucha comunicación [...], y en la facultad no nos decían tampoco nada! (Ent. 7, Egresada /10.03.16).

El relato de otro alumno ayuda a reforzar esta idea:

Tú te apuntas para dar tu práctica profesional y vas muy acá, muy emocionada [...], porque vas a tus prácticas en una dependencia del gobierno [...], unos días nos cargaban la mano, que, en apoyo de eventos, o de campañas de prevención de salud [...], eso estaba bien, pero nosotras nada más íbamos de apoyo, nunca nos dejaron ver cómo diseñaban las campañas, ya de diseño de los materiales ni soñando [...], yo sugiero que se revise lo que las practicantes vamos a hacer, para que para todos sirva (Ent. 14, Alumna/25.02.16).

### NUEVOS ÁMBITOS PARA LOS PEDAGOGOS

Destaca entre los testimonios de los egresados la búsqueda de nuevos espacios, pues la pugna por conseguir un contrato o una plaza en escuelas de educación básica es cada vez más intensa. Por esta razón, es que proponen incursionar en nuevos ámbitos, entre los que mencionan, por ejemplo, lo siguiente:

Cada vez es más difícil conseguir chamba en la secretaría, por eso algunos de mis amigos han tratado de irse a buscarle al IEA (Instituto Estatal de Adultos), otros a los hospitales [...], cancerología a atender a los niños ahí [...] (Ent. 15, Alumna/26.02.16).

En otra de las entrevistas se describen nuevos lugares en los que cada vez incursionan más los pedagogos:

En el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) hay muchos compañeros, lo malo es que te tienes que ir a trabajar hasta donde te manden [...], otras en Progresía (Programa de Educación, Alimentación y Salud), para atender niños en el campo, porque aquí en Colima y la Villa está muy peleado ya (Ent. 5, Egresada/08.03.16).

También se mencionan opciones de índole individual, como, por ejemplo, la organización del club de tareas, como una alternativa de apoyo extraescolar, o en la organización de pequeños grupos para establecer estancias infantiles, con apoyo del Gobierno estatal:

Mi amiga y yo nos organizamos en su casa para hacer el club de tareas, no van muchos niños, pero hay que buscarle [...], lo que sea sirve para el transporte de la semana (Ent. 19, Alumna/29.02.16).

Pusimos una estancia infantil, y hasta ahorita nos va bien, no se le saca mucho, pero lo que hacemos va con la carrera de menos ¿no? (Ent. 4, Egresada/25.02.16).

## COMPROMISO SOCIAL

Otra coincidencia importante en el discurso de los dos grupos es el fuerte compromiso social que se manifiesta como una forma de ser y actuar de los pedagogos en la sociedad y lo dicen de la siguiente manera:

Ahora que ya estás fuera de la universidad si te sientes que en algunos lugares se espera que ayudes, como cuando llegas a las rancherías, te sientes que tienes que ayudar a los niños y los grandes, hasta de doce años, ¡ya grandes! que no saben escribir (Ent. 2, Egresado/11.02.16).

Algo similar se anota a continuación:

Cuando estás en la escuela oía que el compromiso social y yo ni en cuenta [...], *ora* que ya trabajo en una primaria de *La reserva* (una colonia con bajos ingresos), te das cuenta que los chavitos van con lo que pueden y tú tienes que educarlos para que aunque sea sepan leer y escribir [...] (Ent. 8, Egresada/16.03.16).

## UNA CARRERA QUE HACE FALTA DAR A CONOCER

La Licenciatura en Pedagogía, de acuerdo con los entrevistados, es aún una carrera que hace falta dar a conocer a la sociedad, pues por lo regular se asocia con el cuidado de niños, o con un tipo de maestro cuyo campo es la educación básica, cuando en realidad tiene otras áreas que no se conocen y es preciso difundir en los distintos ámbitos. En este sentido, los alumnos señalan que es necesario difundir lo que hace un pedagogo en sus funciones de asesoría y/o tutoría, diseño de programas, y otras habilidades que van más allá de la docencia en la educación básica, así lo dijeron: “A mí me gustaría que se supiera bien qué hacemos, porque nos ayudaría a la hora de ir a pedir trabajo, eso sí que ayudaría [...]” (Ent.13, Alumna/23.02.16).

Esta situación es urgente atenderla, en la medida de que muchas oportunidades de desarrollo profesional pueden ser limitadas por falta de información por parte del mercado laboral. Desde luego que existe algo de razón en esta visión parcial por parte de la sociedad, pero en mucho esta situación se debe a los escasos mecanismos de difusión que la institución ha logrado establecer a través de sus alumnos y maestros, pues la participación de los sujetos en los distintos ámbitos de la institución debe ser una constante: radio, periódico, espacios televisivos, foros de discusión, conferencias, entre otros, y adoptar la forma de una política institucional y no ser sólo una excepción (Gómez-Nasihiki, 2015: 80-81).

## SOBRE EL APOYO INSTITUCIONAL

De acuerdo con las propuestas realizadas por los jóvenes, demandan a la facultad el apoyo para establecer vínculos más estrechos con distintos espacios profesionales en donde se puedan desarrollar, pues consideran que es más fácil desde la institución, a través de sus profesores y el director, abrir espacios laborales. Incluso proponen la creación del Colegio de Pedagogos y de una bolsa de trabajo, con la finalidad de ayudar a los egresados a encontrar empleo más rápidamente:

La actual planilla de la sociedad de alumnos propuso la creación del Colegio de Pedagogos porque no hay en Colima [...] (Ent. 20, Alumna/19.04/16).

En cuanto al apoyo para conseguir más rápidamente trabajo señalaron lo siguiente: Los *profes* y los directores que han pasado por aquí conocen a mucha gente que fueron sus alumnos, yo creo que si quieren pueden armar una red para ayudar a encontrar empleo ¿no? (Ent. 19, Alumno/29.02.16).

Las opiniones de los jóvenes demandan de sus docentes apoyo y una participación más activa para desplegar acciones de promoción y difusión de la pedagogía y sus profesionistas.

## CONCLUSIONES

Los testimonios de los jóvenes muestran que la responsabilidad social no es un aspecto asistencial, sino que considera a la educación como eje de transformación social. En este sentido, los estudiantes no buscan realizar actividades de beneficencia o voluntariado, sino que, desde su posición, lo que pretenden es impartir una función educativa con un fuerte compromiso social con el contexto, tanto interno -los espacios universitarios-, como externo, es decir, el medio social en el que van a incursionar como profesionistas.

Los estudiantes manifiestan un fuerte compromiso social de atender a grupos vulnerables, tales como: adultos analfabetos, ancianos, niños en situación de calle, niños hospitalizados, así como el deseo de implementar estrategias y acciones novedosas en contextos rurales.

Si bien los testimonios -principalmente de los egresados-, destacan una importante preocupación ante los cambios del mercado laboral, también se aprecia una actitud participativa y emprendedora, al proponer alternativas y acciones encaminadas a contar con mayores habilidades y conocimientos para incidir en áreas y sectores sociales que hasta hace pocos años era difícil imaginar que los pedagogos participaran.

El énfasis que se expresa para incursionar en sectores vulnerables y poco atendidos en el estado de Colima, muestra una actitud de compromiso y responsabilidad social, al atender necesidades del contexto bien identificadas, y en donde la educación juega un papel destacado como promotor del desarrollo sostenible.

Al proponer a la pedagogía como disciplina, y el perfil de sus estudiantes y egresados se difunda con mayor énfasis en distintos medios de comunicación, pretende, por una parte, dejar atrás un viejo estereotipo de que su único espacio laboral se encuentra en las aulas de educación básica, y que ha influido negativamente en la creencia popular, dejando en segundo plano muchas de sus habilidades y áreas en las que se pueden desarrollar profesionalmente, y por otro lado, muestra el valor de comunicar y hacer llegar la imagen de la universidad como un espacio en el que se conjuntan valores éticos, transparencia y una institución promotora del desarrollo social.

La propuesta de un cambio en la forma en que se lleva a cabo el *Módulo de Prácticas* a lo largo de toda la licenciatura, bajo una supervisión y evaluación permanente de las actividades de los practicantes es un llamado a revisar una parte total de la formación



y de los aprendizajes que pueden ser determinantes en los años escolares para los futuros profesionistas, pues lo que piden es participar en acciones que si bien contribuyan a su formación por una parte, también tengan una repercusión social. Por esta razón, sugieren realizar convenios con el gobierno estatal, organismos y asociaciones civiles para la atención a poblaciones que requieren de opciones educativas diferentes y con ello ampliar el margen de acción para los pedagogos.

La propuesta que realizan los estudiantes y egresados en relación de que la facultad los apoye para encontrar más fácilmente trabajo se basa en dos aspectos interesantes a considerar, primero, porque parten de la idea de que algunos docentes cuentan con diferentes contactos o pertenecen a grupos o asociaciones vinculadas con el ámbito educativo, y en segundo lugar, porque la facultad es vista como un aval de peso, que facilitaría su ingreso al mercado laboral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós-MEC.
- Calvo, P. (2014). Ética empresarial, responsabilidad social y bienes comunicativos, en *Revista de Filosofía, Universidad Panamericana*, 47, 199-232.  
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=9&sid=0e-f2f7d7-1042-4507-a80d-c296aad85591%40sessionmgr4001&hid=4214&bdata=-jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=102370686&db=a9h> Consultado el 13 de abril de 2016.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, Routledge: New York.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículum escolar*, Troquel, Buenos Aires.
- Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires: Paidós.
- Gaete, R. (2014). La responsabilidad social universitaria como política pública: un estudio de caso, en *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal, Universidad del Litoral*, Santa Fé Argentina, 14(22), 103-127.  
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=21&sid=0e-f2f7d7-1042-4507-a80d-c296aad85591%40sessionmgr4001&hid=4214> Consultado el 13 de abril de 2016.
- Gómez-Nashiki, A. (2015). Eco estudiantil, en Yañez J.C., y Meza, J.C., Coordinadores. *Memoria y presente. Tres décadas de pedagogía en Colima*, Universidad de Colima

y Puertas abiertas, México, 61-85.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.

Knight, J. (1992). *Institutions and social conflict*, Cambridge University Press: New York.

Lafourcade, P. (1982). Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior, Kapelusz, Buenos Aires.

Martí, J.J., Martí-Vilar, M., Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 166-168.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=0ef2f7d7-1042-4507-a80d-c296aad85591%40sessionmgr4001&hid=4214> Consultado el 13 de abril de 2016.

Novak, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.

Rodríguez, A., Moyano, J., Jiménez, J.J. (2015). Estado actual de la investigación en responsabilidad social corporativa a nivel organizativo: consensos y desafíos futuros, *CIRIEC-España, Revista de economía pública, social y cooperativa*, 85, 1-39.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0ef2f7d7-1042-4507-a80d-c296aad85591%40sessionmgr4001&vid=12&hid=4214> Consultado el 13 de abril de 2016.

Steanhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo curricular*, Morata, Madrid.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática* Paidós/MEC, Barcelona.

Universidad de Colima (2014). *Plan Institucional de Desarrollo, 2014-2017*, Universidad de Colima, México.

Valarezo, K., y Túñez, J.M. (2014). Responsabilidad social universitaria. Apuntes para un modelo de RSU, en *Revista de Comunicación, Universidad de Piura*, 13, 84-117.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0ef2f7d7-1042-4507-a80d-c296aad85591%40sessionmgr4001&vid=16&hid=4214> Consultado el 13 de abril de 2016.

UNESCO (2014). *Declaración de Aichi Nagoya*, UNESCO, París.

Ysursa, M., y Molina, J. (2010). Principios éticos en la universidad y responsabilidad social, en *Revista Administración y organizaciones, Universidad Autónoma Metropolitana*, Xichimilco, s/n, junio.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0ef2f7d7-1042-4507-a80d-c296aad85591%40sessionmgr4001&vid=19&hid=4214> Consultado el 13 de abril de 2016.

# Capítulo 7

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE (PIEDEVS) PROTOTIPO DIDÁCTICO

Eduardo Gómez Gómez

Lenin Tlamatini Barajas Pineda

Pedro Julián Flores Moreno

José E. Del Río Valdivia

Universidad de Colima

### INTRODUCCIÓN

**Ambiente obesogénico**, es el concepto que describe el entorno cultural, económico y social que induce en las personas la adopción de una rutina de vida físicamente inactiva y con ingestas alimenticias altamente energéticas pero que poco atienden a las cualidades de la sana alimentación. La respuesta fisiológica más evidente a este ambiente anormal es la acumulación excesiva de tejido adiposo (Muñoz-Cano, Córdova-Hernández y Bol-do-León, 2012).

La sana alimentación se caracteriza por ser suficiente, equilibrada, variada, completa, higiénica y adecuada (Kaufer-Horwitz, Pérez-Lizaur y Arroyo, 2015). La educación para la sana alimentación, resulta de gran importancia como una respuesta al fenómeno de la **transición alimentaria** que México ha estado experimentando desde hace 30 años.

Se ha hecho a un lado la dieta tradicional, rica en cereales como el maíz, para adoptar una nueva cultura de la comida rápida, con alto valor energético, pero deficiente en nutrientes esenciales. (Ramírez, García y Cervantes, 2003). Varios estudios han descrito que la alimentación de los mexicanos presenta alto contenido de azúcares refinadas y grasas saturadas. Los refrescos han sustituido a las aguas de fruta natural o té, y la frecuencia con la que se consume comida rápida se ha elevado notablemente.

Por otra parte, se tienen suficientes evidencias para respaldar que el estilo de vida físicamente activo previene el desarrollo de enfermedades cardiovasculares, diabetes mellitus y osteoporosis; además disminuye sustancialmente el riesgo de cáncer de colon (Warburton, Nicol y Bredin, 2006). Por el contrario otros estudios han reportado el efecto negativo del sedentarismo sobre el metabolismo, la salud ósea y las funciones cardiovasculares; además se considera a la inactividad física como el cuarto factor de riesgo para mortalidad en el plano mundial, (Gutierrez, 2013). Estudios poblacionales realizados en amplios rangos de edad, han detectado alta prevalencia de baja aptitud cardio-respiratoria en hombres y mujeres; además los adolescentes son el grupo etario más afectado. (Carnethon, Gulati y Greenland, 2005)

Estudios poblacionales han indicado la existencia de transformaciones reales entre las generaciones con respecto a la práctica de juegos lúdicos; y han revelado que los juegos electrónicos han reemplazado sustancialmente a los juegos motores, sin embargo, el sentido lúdico del juego motor no se observa afectado, ya que estos se mantienen como los más preferidos por los niños; estas evidencias indican que el sentido lúdico del juego motor se mantiene en el ser humano. Estos mismos estudios también indican que existe cambio sustancial entre generaciones con respecto al juego simbólico, es decir el juego que emula las actividades laborales y cotidianas que los niños observan en los adultos; donde los nacidos entre 1994 y 2004 interactúan más con el mundo virtual de los juegos electrónicos que con la convivencia de sus compañeros. (Andrés, Oanes y Stefani, 2014). Por otra parte, aunque en la población universitaria de 18 a 25 años de edad, el gusto por la realización de actividades físicas y deportivas se presenta por arriba del 70% de la población, la falta tiempo libre y programas orientadores son los factores principales que interfieren para su práctica (Ruiz, García, y Hernandez, 2010). Lo anterior indica que la disminución sustancial de la actividad física es consecuencia del cambio en el entorno cultural y el estilo de vida.

En el período de adolescencia se establecen los patrones de comportamiento que caracterizarán el estilo de vida del adulto; los hábitos y valores que se alcancen en esta etapa, determinarán las decisiones que tomará el individuo para resolver las situaciones cotidianas de su vida (Gutierrez, 2013); en consecuencia la sana alimentación y el hábito de la actividad física deben ser reforzados en esta etapa de la vida.

La OMS recomienda que, mediante información, comunicación y educación, se debe cambiar el entorno obesogénico (sedentarismo y mala alimentación) que enfrenta la población de este siglo. Una de las recomendaciones planteadas en el reporte de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (ENSANUT 2012), corresponde a fortalecer el Acuerdo Nacional de Salud Alimentaria (ANSA), mismo que en su diagnóstico reconoce que el entorno educativo no ofrece alternativas sustanciales para el desarrollo de actividades físicas que combatan el sedentarismo. (Barquera, Rivera y Campos, 2010).

Los objetivos prioritarios establecidos en el ANSA como es el fomento a la actividad física, la disminución en el consumo de azúcares refinados y el incremento en el consumo de frutas y verduras; dependen en gran parte de cambios en el comportamiento individual (Barquera, Rivera y Campos, 2010). Para lograr esos cambios se requieren modelos y estrategias de intervención que eduquen o reeduchen a la población en sus hábitos, valores y costumbres.

Cabe mencionar que en el primer objetivo del ANSA, advierte que el incremento de la actividad física no implica la realización de actividades deportivas que inducen esfuerzo vigorosos con el propósito de incrementar un rendimiento físico; más bien se requiere disminuir los tiempos de permanencia sentado (Gutierrez, 2013).

A la Secretaría de Educación Pública (SEP) le corresponde impulsar la realización de actividad física al menos 30 minutos diarios en los escolares. Para atender a ese objetivo, la SEP a través de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) ha diseñado programas para incrementar la actividad física entre la población de edad escolar (García, Manzo y Robles, 2011). Aunque desde el punto de vista pedagógico estos programas de intervención parten meramente desde un enfoque clínico y mecanicista ya que solo plantean la reproducción de movimientos y ejercicios previamente estructurados en rutinas estandarizadas para un grupo específico de edad o ciclo escolar, guiado por un instructor. Estos programas no involucran los procesos cognoscitivos y emotivos de los sujetos que son la base de nuevos aprendizajes para la adquisición de nuevos hábitos y valores.

El propósito de este capítulo es presentar la estructura y fundamentos generales de una propuesta didáctica a la que se le ha denominado: Programa de Intervención Educativa para el Desarrollo de Estilos de Vida Saludable (PIEDEVS); la cual está diseñada para su aplicación en alumnos de bachillerato con el fin de contribuir de forma sustancial a su educación en el desarrollo de un estilo de vida físicamente activo y con alimentación adecuada.

## DESARROLLO

El propósito general del PIEDEVS es el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que permitan a los adolescentes enfrentar el ambiente obesogénico que caracteriza al entorno cultural actual.

Este programa se fundamenta en cuatro planteamientos teóricos; en principio la corporeidad, que se refiere a la serie de procesos y vivencias personales de tipo cognoscitivo y emotivo (Grasso, 2001), que se relacionan e interactúan con el entorno mediante un conjunto de producciones motrices; por tanto la motricidad humana requiere ser vista desde una perspectiva global, que integra los procesos y expresa la actuación inherente al ser humano (Castañer y Camerino, 2001).

El **enfoque global de la motricidad** trasciende a la conceptualización biologista del movimiento humano; establece que la actividad física representa la dimensión propioceptiva corporal, extensiva física y relacional comunicativa. Especialmente el juego motor, activa los procesos cognoscitivos y emotivos con los que el individuo se identifica, se sitúa y se adjetiva. (Castañer y Camerino, 2001). Este enfoque retoma los planteamientos de la teoría general de los sistemas. En este sentido la motricidad humana se entiende como un sistema abierto cuyos componentes generales corresponden a los elementos biológicos del movimiento corporal, los procesos psíquicos cognoscentes y emotivos, y los procesos comunicativos de relación social.

Para la teoría de los sistemas, la equifinalidad es la tendencia a un estado final característico, a partir de diferentes estados iniciales y por diferentes caminos, consecuencia de la interacción dinámica y retroalimentación propia de los sistemas abiertos (Von Bertalanffi, 1978), el enfoque global de la motricidad reconoce la equifinalidad y la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje (Castañer y Camerino, 2001), en consecuencia la estrategia y la comunicación y no la técnica, son las que desencadenan aprendizajes. Esta vinculación, puede promover un cambio de las conductas habituales y la adquisición de nuevos valores (Velázquez, 2004). De este modo, la adquisición del gusto y hábito por el ejercicio físico va más allá de reproducir rutinas de ejercicios preestablecidos y estandarizados; para ello es necesario vivenciar los beneficios de la actividad física y aprender los elementos básicos para elaborar y operar un plan de actividades.

El segundo fundamento corresponde al **sentido lúdico del juego motor**, esto significa aprovechar la motivación, diversión, sentido de libertad y armonía del juego; para orientarlo hacia fines educativos concretos y metodológicamente estructurados. Se consideran tres tipos de juegos motores que poseen características específicas: los **juegos naturales** que parten de movimientos relativamente simples, con reglas mínimas y flexi-

bles; se orientan a la afirmación individual o al reconocimiento de las posibilidades de movimiento corporal que provocan un sentimiento de disfrute, ya que permite explorar posibilidades de movimiento o su realización representa un reto motor a las habilidades individuales conocidas. (Reynoso, Islas, y Brito, 2000).

Otra categoría corresponde a los **juegos con reglas**, presentan una meta a alcanzar siguiendo reglas bien definidas, que presentan dos características importantes: alto nivel de incertidumbre y oposición (Reynoso, Islas y Brito, 2000). Por incertidumbre se entienden los múltiples caminos o decisiones para la acción que pueden tomarse para alcanzar la meta, en respuesta a las infinitas posibilidades o situaciones que pueden surgir durante el desarrollo del juego. La oposición corresponde a los obstáculos que se oponen al logro de la meta, que pueden ser adversarios, condiciones del juego o el entorno y también las actitudes personales y colectivas para la cooperación u organización que responda a las exigencias de las situaciones del juego. El pensamiento estratégico se ve muy favorecido si el docente permite hacer pausas para que los participantes rápidamente analicen las situaciones que enfrentan y tomen acuerdos para responder a ellas.

Los **juegos modificados** se distinguen por retomar parte de las reglas que caracterizan a uno o varios de los deportes que comúnmente se practican en la región y con ello crear un nuevo juego que se preste mejor a los propósitos educativos, sin estar comprometido con un grupo de técnicas de ejecución ni un desarrollo determinado. Los juegos modificados propician la participación activa de todos los miembros del grupo ya que reducen la diferencia entre los muy hábiles y los menos hábiles. También están orientados a impulsar la reflexión para la toma de decisiones individuales y de equipo. (Reynoso, Islas, & Brito, 2000)

Los **circuitos de acción motriz** buscan poner a prueba las habilidades psicomotrices y sociomotrices a partir de acciones que requieren de la participación comprometida y consciente de los participantes. Este tipo de circuitos se distinguen por que se establecen un número determinado de estaciones o bases donde en cada una de ellas se realizan actividades con un fin bien delimitado pero que sus logros involucran alta incertidumbre y en consecuencia variedad de movimientos (Reynoso, Islas y Brito, 2000).

El **enfoque por competencias**; corresponde a la integración de los saberes, con el saber hacer y la valoración de las consecuencias del hacer; las competencias se manifiestan en la acción integrada (Torres y Molina, 2009). Este enfoque, por un lado, fundamenta la estructura y organización de los aprendizajes, parte de la definición del perfil de logro, que describe las competencias generales que el PIEDEVS desarrollará en los alumnos; a partir de éste se establecen y organizan los aprendizajes esperados y contenidos de las unidades didácticas iniciando con los aprendizajes conceptuales, procedimentales

y actitudinales más elementales hacia los más complejos. Por otro lado, la didáctica de enseñanza conforme a la motricidad global y el juego motor se corresponden de manera directa con el desarrollo de competencias al activar de forma conjunta procesos cognoscientes, emotivos y motrices. El producto final de la intervención es que el alumno construya y aplique su propio plan permanente de alimentación y actividad física.

Los valores hacen referencia a modelos ideales de actuar y de existir, los valores de una persona o sociedad sólo se hacen explícitos a través del comportamiento que manifiestan en la cotidianidad y también ante situaciones extraordinarias o particulares.

En este sentido, la tendencia (o predisposición aprendida) a comportarse de una manera ante determinadas realidades vividas: problemas, ideas, situaciones, personas o acontecimientos, recibe el nombre de actitud (Velázquez, 2004). La **cultura de la paz**, representa el cuarto fundamento teórico del prototipo; este concepto representa un nuevo paradigma de la convivencia humana que plantea el diálogo y la colaboración como los medios para la resolución de conflictos en lugar de la violencia, la imposición o la segregación que caracterizan a la cultura de la guerra. Representa un marco axiológico donde la solidaridad, la creatividad, el sentido de pertenencia, la honestidad, la libertad, el respeto a las reglas y a la vida; guían el proceder de los ciudadanos. (García, 2010).

Para lograr que la cultura de paz trascienda más allá de una postura teórica – filosófica y se concrete en la transformación de las relaciones de convivencia humana, el proceso educativo debe ser replanteado desde su didáctica; ya que los valores y las actitudes son educables a partir de las vivencias y los sentimientos de felicidad, agrado y aceptación. En consecuencia es necesario que el docente mantenga un ambiente de aprendizaje que haga vivir los valores que conducen a actitudes propias de la cultura de paz (Velázquez, 2004).

La Educación Física, como disciplina pedagógica ofrece condiciones particularmente apropiadas para que docente y alumnos tengan situaciones de convivencia e interacción mucho más amplia; en este espacio, puede presentarse diferentes situaciones que dan cuenta de los valores y actitudes del docente y de sus alumnos.

A partir de estos cuatro fundamentos teóricos, el PIEDEVs define un **perfil de logro** que posibilite a los estudiantes enfrentar el ambiente obesogénico. En este perfil se distinguen los aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se pretenden alcanzar; y es el punto de partida en la estructura de este modelo de intervención.

- **Conceptual**

- Identifica las características y cualidades de los esfuerzos aerobio y anaerobio, y los beneficios a la salud que cada uno ofrece.



- Identifica las características de los ejercicios o actividades de resistencia, resistencia muscular y flexibilidad y los beneficios a la salud que cada uno ofrece.
- Conoce las características de la alimentación y la hidratación saludable.
- Conoce los juegos motores que sirven para estimular el metabolismo aerobio y los que sirven para estimular la resistencia muscular.
- Conoce las características de los juegos competitivos y de los juegos colaborativos.
- Identifica los valores en que se basa la cultura de la paz.

- **Procedimental**

- Para mantener un estilo de vida activo utiliza juegos motores de los cuales es consciente del tipo de esfuerzo, aerobio o anaerobio que inducen y los correspondientes efectos en la salud que generan.
- Implementa y estructura actividades de ejercitación física o juegos motores, correctamente orientados al desarrollo de la resistencia, el fortalecimiento muscular y la flexibilidad.
- Incluye en su alimentación habitual alimentos y bebidas de bajo contenido en azúcares refinadas y grasas saturadas, así como cantidad adecuada de verduras y frutas.
- Estructura y aplica su propio plan de actividades físicas, el cual cumple con las recomendaciones necesarias para mantener un estilo de vida físicamente activo.
- Se integra al trabajo colaborativo como forma de relación social para el desarrollo de sus actividades físicas.

- **Actitudinal**

- Reconoce a los juegos motores como actividades que pueden desarrollar aprendizajes y hábitos de vida saludable más allá de la diversión que estos promueven.
- Mantiene un estilo de vida físicamente activo y es capaz de organizarse en grupos para el desarrollo de actividades físicas recreativas de forma independiente.
- Presenta una actitud de colaboración y diálogo para la toma de acuerdos orientados al logro de las metas de grupo tanto en su vida escolar como en su vida familiar.
- Integra a grupos de su propia familia al desarrollo de actividades físicas y cam-

bio en los hábitos de alimentación.

- Guía su conducta y establece relaciones de convivencia y vida en sociedad conforme a los valores que fundamentan la cultura de la paz.

El PIEDEVS organiza sus contenidos en 8 **unidades didácticas**; cada unidad inicia con un título que describe la idea central del contenido. Cuadro 1. Además, están ordenadas para desarrollar los aprendizajes desde lo más elemental hasta lo más complejo e integrativo. Cada unidad didáctica posee los siguientes elementos: **propósito de la unidad**, asociado a atender los aprendizajes establecidos en el perfil de logro.

**Aprendizajes esperados**, son los conocimientos, formas de proceder y actitudes que se pretende demuestren los estudiantes en su respuesta ante diferentes situaciones que se les presenten. El **desglose didáctico**, corresponde a un desmenuzamiento de los saberes y habilidades de los aprendizajes esperados y ordenados en las **secuencias de trabajo** que van de lo más sencillo hacia lo más complejo; el desglose didáctico ayuda a orientar la consecución de los contenidos para garantizar el logro de los aprendizajes esperados de forma gradual.

#	Unidad Didáctica	Periodo	Secuencia de Trabajo
1	El corazón nos dice	Febrero / Marzo	¿Cómo registrar mi frecuencia cardíaca? La frecuencia cardíaca se corresponde con la intensidad del ejercicio.
2	El trabajo aerobio fortalece mi organismo.	Marzo	¿Qué es el ejercicio aerobio? El ejercicio aerobio mejora mis funciones ventilatorias El ejercicio aerobio fortalece mi corazón
3	Cómo reponer el agua que pierdo durante el ejercicio.	Marzo/ Abril	La temperatura ambiental influye en mi rendimiento. Mi plan de hidratación.
4	Preparar los músculos para el ejercicio.	Abril/ Mayo	Cómo y por qué debemos estirar nuestros músculos. La mejor manera de ejercitar la flexibilidad.
5	La resistencia muscular.	Mayo	Fuerza y resistencia hacen la potencia. La mejor manera de ejercitar la resistencia muscular.
6	¿Cómo es la sana alimentación?	Mayo/ Junio	Introducción a una adecuada alimentación Alimentación e hidratación en el ejercicio
7	Competir y colaborar es parte del juego.	Junio / Julio	La estrategia es el elemento clave para la victoria. Todos juntos hacia un mismo propósito.

8	Diseño mi propio plan para mantener un estilo de vida saludable.	Julio/ Agosto	¿Cómo diseñar mi plan de vida sano y activo?
---	--	---------------	--

Los propósitos de cada una de las Unidades Didácticas que integran al PIEDEVS son los siguientes:

**Propósito de la unidad 1:**

Distinguir a la frecuencia cardíaca y la frecuencia ventilatoria como indicadores funcionales del grado de exigencia o intensidad de la actividad física y de la capacidad de recuperación posterior a un esfuerzo.

**Propósito de la unidad 2:**

Comprender el concepto básico y las características del ejercicio aerobio y de los beneficios al organismo y la salud que este proporciona.

**Propósito de la unidad 3:**

Identificará las cualidades de una bebida hidratante y reconocer la importancia de la recuperación de líquidos posterior a la actividad física.

**Propósito de la unidad 4:**

Conocer la forma de hacer estiramientos musculares respetando la mecánica y función de estos para ejecutarlos correctamente aprovechando el reflejo de contracción y el reflejo de estiramiento para lograr mejor desarrollo de la flexibilidad.

**Propósito de la unidad 5:**

Conocer y comprender las características que posee el ejercicio de resistencia muscular y las adaptaciones que este tipo de esfuerzo induce en el organismo, principalmente a nivel muscular, respiratorio y cardiovascular.

**Propósito de la unidad 6:**

Identificar las cualidades de una correcta alimentación como elemento sustancial en el mantenimiento de la salud y estructurar un menú alimentario con forme a las características de la correcta alimentación.

**Propósito de la unidad 7:**

Utilizar el diálogo con los demás compañeros para resolver diferencias y plantear estrategias que le permitan alcanzar superar el reto motor o vencer al equipo contrario mediante el trabajo en equipo.

**Propósitos de la unidad 8:**

Aplicar los conocimientos adquiridos durante el programa para diseñar su propio plan de activación física, ya que estará consciente de la gran influencia que el ejercicio físico ejerce sobre el estado de salud funcional, así como un medio para la convivencia y buena relación social.

**CONCLUSIÓN**

A nuestro conocimiento; el PIEDEVS, representa el primer intento en México de intervención educativa para estudiantes de bachillerato, que parte de un modelo estructurado desde la didáctica de la educación física; para atender una problemática de salud como es el sobrepeso y la obesidad, cuyo origen se encuentra en hábitos de vida de tipo sedentario y con inadecuada alimentación.

El cambio de hábitos es un proceso complejo, pero parece estar más asociado con los sentimientos que con el razonamiento (Lehrer, 2011), retomar el juego motor como medio conduce a la exposición del estudiante a integrar su emotividad con los procesos cognoscentes a través de la interacción consigo mismo y con los demás, que le motivarán a adquirir el gusto por la actividad física y la alimentación saludable. Los aprendizajes esperados son de gran importancia para que esa integración esté bien orientada al logro de cambios conductuales duraderos.

La etapa de aplicación que se hará del PIEDEVS con los alumnos del segundo semestre del Bachillerato 16 de la Universidad de Colima; ofrecerá muchos referentes que permitirán hacer ajustes a este prototipo y ayudarán a que continúe evolucionando para ser más eficaz y entonces puedan ser determinados los verdaderos alcances de una intervención educativa basada en el juego motor, el modelo por competencias y la cultura de la paz.

Un factor que resultará crucial para el éxito de este prototipo, corresponde a la habilidad docente del personal que aplique el programa, ya que la didáctica desarrollada debe ser congruente con los planteamientos teóricos establecidos. Para ello se han implementado actividades de capacitación con estudiantes de la licenciatura en educación física y deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima,

que cursan el sexto u octavo semestre quienes serán los responsables de aplicar en los estudiantes de bachillerato las actividades contempladas en el PIEDEVS.

## REFERENCIAS

- Andrés, L, Oanes, E, y Stefani, G. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. Interdisciplinaria.
- Barquera, S., Rivera, J, Campos, I, Hernández, L, Santos-Burgoa, C, y Duráni, E. (2010). Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria. Estrategia contra el sobrepeso y la obesidad. México: Secretaría de Salud.
- Carnethon, M, Gulati, M. y Greenland, P. (2005). Prevalence and Cardiovascular Disease Correlates of Low Cardiorespiratory Fitness in Adolescents and Adults. JAMA.
- Castañer, M. y Camerino, O. (2001). La educación física en la enseñanza primaria. Barcelona: INDE.
- García, J. (2010). Por un movimiento social internacional. El programa de cultura de paz. Guatemala: UNESCO.
- García, C., Manzo, J, Roblesi, J, De Anda, S, Peñaloza y Saucedo, C. (2011). Guía de activación física. Educación básica. Primaria. México: CONADE.
- Grasso, A. (2001). Construyendo el concepto de corporeidad. En Grasso, A. El aprendizaje no resuelto de la educación física. La Corporeidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gutiérrez, J. (2013). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Jares, X. (1991). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Popular.
- Kaufner-Horwitz, M., Pérez-Lizaur, A., y Arroyo, P. (2015). Nutriología Médica. México: Médica Panamericana.
- Lehrer, J. (2011). La mente moral. En J. Lehrer, Cómo decidimos (págs. 175-200). Madrid: Paidós.
- Muñoz-Cano, J, Córdova-Hernández, J. y Boldo-León, X. (2012). Ambiente obesogénico y biomarcadores anómalos en escolares de Tabasco, México. Salud en Tabasco.
- Pate, R, Wang, C. Y, Dowda, M, Farrell, S y O'Neill, J. (2006). Cardiorespiratory Fitness Levels Among US Youth 12 to 19 Years of Age. Archive Pediatric Adolescence Medicine.
- Ramírez, J, García, M, Cervantes, R, Mata, N, Zárate, F, y Mason, T. (2003). Transición alimentaria en México. An Pediatría.
- Reynoso, R., Islas, M., & Brito, L. (2000). Fichero de actividades. Educación Física. Primer

Ciclo. México: CONALITEG.

Reynoso, R., Islas, M., & Brito, L. (2000). Fichero de actividades. Educación física. Segundo ciclo. México: CONALITEG.

Ruiz, J, García, M. y Hernández, A (2010). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. Recreación, ocio activo y turismo.

Torres, M., & Molina, M. (2009). La educación física en el marco de la RIEB. Curso de formación continua 2009 - 2010. México: SEP.

Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: CONALITEG.

Von Bertalanffi, L. (1978). Teoría general de los sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.

Warburton, D, Nicol, C, y Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. CMAJ.

# Capítulo 8

## CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA DE LA FPIE-UABC

**Yaralín Aceves Villanueva**

**Aidee Espinosa Pulido**

**Gricelda Mendivil Rosas**

**Juan Manuel Ramírez Meléndez**

Universidad Autónoma de Baja California

### INTRODUCCIÓN

Los procesos de acreditación de programas académicos en México, tienen sus antecedentes en el proceso de reforma tendiente al fomento de la planeación para elevar la calidad de la enseñanza en la educación superior, el cual surge en la década de los ochenta cuando se da pie a la institucionalización en México de la evaluación de la educación superior con el programa para la Modernización Educativa en 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa se estableció como una acción prioritaria, la evaluación interna y externa de forma permanente de las instituciones, para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos (PE) y servicios que ofrecían y como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación

superior, a partir de entonces, ha sido necesaria la creación de instancias dedicadas a la evaluación de los PE, sustentadas en marcos de referencia, categorías, estándares, procedimientos y parámetros de evaluación (CEPPE, 2013).

En este sentido, la asamblea general de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó en 1997 impulsar la creación, por parte de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), de un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos; como respuesta, a finales de 2000 fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

El COPAES es la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo.

Específicamente, la acreditación de la educación superior en las áreas de Pedagogía, Educación y áreas relacionadas existe oficialmente en México desde el año 2007, fecha en que el COPAES autorizó la aparición del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE).

El CEPPE fue constituido el primero de agosto de 2006 con la finalidad de acreditar programas académicos en las áreas mencionadas, gracias al impulso de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (ANEFEP), el Colegio de Pedagogos de México (CPM) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). (CEPPE, 2013, p. 6)

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) utilizando la actividad de planeación como elemento para mejorar la calidad, viene estableciendo, desde principios de los años ochenta, en sus planes de desarrollo institucionales (PDI), políticas, iniciativas y estrategias cuyo objetivo es buscar avanzar en su desarrollo y en el cumplimiento de su misión como universidad pública. Más recientemente, la preocupación se ha centrado en el mejoramiento de la calidad en todos los aspectos de la vida universitaria, desde el mantenimiento de la infraestructura, pasando por procesos de certificación de calidad en las áreas administrativas, hasta la acreditación de programas educativos ante organismos nacionales y, en algunos casos, internacionales (Arcos, 2009).



Actualmente, la UABC plantea como visión al año 2020 en su Plan de Desarrollo Institucional:

haber consolidado su liderazgo educativo en la formación integral del estudiante, mediante la prestación de servicios de orientación educativa, psicopedagógicos y promoción de actividades deportivas, artísticas y culturales, sustentada en la buena calidad de los programas educativos de licenciatura, y en la habilitación pedagógica y disciplinaria de los académicos (UABC, 2011, p. 55).

La Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California, desde hace algunos años se ha convertido en un referente en la formación de docentes de la Lengua y Literatura, de la Matemática y de la Asesoría Psicopedagógica en la región, de igual forma ha sido referente estatal y regional en temas de formación del profesorado y desarrollo de tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje por conducto del Centro de Innovación y Desarrollo Docente y del Centro de Educación Abierta (FPIE, 2014).

Desde septiembre de 1960 ha venido formando generaciones de profesionales de la docencia, como Escuela de Pedagogía fue creada con el objetivo fundamental de formar profesores especializados en Ciencias Químico-Biológicas, Ciencias Sociales, Psicología Educativa, Físico-Matemáticas, Literatura y Lingüística e inglés, para atender la demanda de profesores en el nivel básico (secundaria) y medio superior (FPIE, 2014).

A partir de enero de 2004 fueron aprobadas las reestructuraciones de los planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Docencia de la Lengua y Literatura (LDLyL); Docencia de la Matemática (LDM); y Asesoría Psicopedagógica (LAP), por el Consejo Universitario de la UABC, dichos planes de estudio reiniciaron sus actividades escolares en agosto de 2004, después de no haber recibido ingreso en sus carreras desde 1994.

En el ciclo 2009-2 se integra el grupo colegiado que da inicio al proceso de autoevaluación, con vías a la acreditación de los tres programas educativos de licenciatura de la FPIE, siendo reconocidos por su calidad al recibir dictamen favorable por parte del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). La LAP fue la primera en recibir su acreditación, en el mes de octubre de 2010, siendo refrendada posteriormente en el 2015.

De lo anteriormente expuesto, además de la identificación de atributos que son evaluados en los indicadores de calidad del CEPPE, derivó y trajo aparejada la necesidad de implementar procesos de carácter académico-administrativo tendientes a la mejora continua en todos los órdenes de la vida académica, es decir se convirtieron en el gran eje articulador de la calidad de los programas educativos de esta unidad académica.

## DESARROLLO

### 1. ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

La acreditación de un programa educativo de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social (COPAES, 2000).

Los objetivos de la acreditación de programas académicos son, entre otros, los siguientes:

- Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior e impulsar su mejoramiento.
- Fomentar en las instituciones de educación superior, a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.
- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos.
- Proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior.

En respuesta al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del Gobierno Federal, donde se establece como línea de acción impulsar una revisión cuidadosa de las tareas, procedimientos, criterios, e instrumentos de los organismos especializados de evaluación y acreditación, con el fin de corregir distorsiones y consecuencias no previstas, alinear y armonizar funciones, garantizar la pertinencia de los propósitos y contribuir más efectivamente a la mejora de la calidad de la educación tanto en las instituciones públicas como en las particulares, el COPAES desarrolla su nuevo Marco General para

los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior 2012, cuyos propósitos son:

- Homologar la nomenclatura.
- Construir indicadores que resulten claros, concretos y medibles, por categoría de análisis y criterio.
- Eliminar indicadores difíciles de medir.
- Evitar información que no aporte elementos relevantes para la acreditación.
- Identificar elementos indispensables para la fundamentación de los criterios para la evaluación del programa académico.
- Sistematizar la información que es común para todos los Organismos Acreditadores; con lo que entre otras cosas se evitará recabar la misma información varias veces y de distintas formas.
- Facilitar el registro de la duración de un proceso de acreditación.
- Registrar las recomendaciones formuladas al programa académico.

Para efectuar los procesos de evaluación con fines de acreditación es necesario el análisis de una serie de aspectos relativos a los programas académicos, por lo que resulta necesario tener un eje estructurante que permita establecer los lineamientos técnico-metodológicos para tal propósito. El eje estructurante está formado por categorías de análisis, criterios, indicadores y estándares (COPAES, 2012).

El Cuadro 1 muestra las categorías que evaluaba el CEPPE en su marco 2008 y las categorías del marco 2013, acordes a las definidas por el COPAES correspondientes a su Marco General 2012.

**Cuadro 1.** Comparación de las categorías de evaluación de los Marcos de Referencia para la Evaluación de los Programas de Pedagogía y Educación 2008 y 2013.

Categorías de Evaluación, CEPPE 2008	Categorías de Evaluación, CEPPE 2013
1. Normatividad 2. Cultura de la Planeación y Evaluación Institucional 3. Propuesta Educativa 4. Alumnado 5. Profesorado 6. Fortalecimiento a la Formación Integral 7. Infraestructura 8. Resultados Educativos 9. Producción Académica	1. Personal Académico 2. Estudiantes 3. Plan de Estudios 4. Evaluación del Aprendizaje 5. Formación Integral 6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje 7. Vinculación – Extensión 8. Investigación 9. Infraestructura y Equipamiento 10. Gestión Administrativa y Financiamiento

Fuente: Elaboración propia, 2016

## 2. ACREDITACIÓN POR CEPPE DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE LIC. EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA EN 2010

El proceso de acreditación del programa de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (PLAP) que oferta la FPIE de la UABC expuestos anteriormente, impactó en grandes beneficios para la Institución y a su vez hacia los alumnos, como se indica, “Un proceso de evaluación externa de la naturaleza del proceso de acreditación del CEPPE definitivamente debe ofrecer beneficios tanto para el Consejo como para la Institución Pública o Privada que voluntaria y libremente participan en él” (CEPPE, s.f. párr. 1).

A continuación, se presentan las debilidades detectadas en el 2010 del PLAP por el CEPPE, así como las acciones generadas y plasmadas en el documento de “Seguimiento a las observaciones del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. al Programa Educativo de LAP” (FPIE-UABC, 2013), con el fin de subsanarlas:

En la primera categoría, Normatividad, la observación emitida por el CEPPE, giró en torno a la necesidad de articular un plan de comunicación estratégica que contemplara las acciones realizadas en la Facultad para propiciar condiciones de ambientes favorables, en base a ello, se implementaron cinco acciones a partir del 2010-2 hasta la fecha: la creación de un área específica de comunicación y difusión, estableciéndose mecanismos de difusión mediante la página electrónica de la Facultad con un profesor de tiempo completo adscrito, la elaboración de un boletín electrónico denominado “Notas de Pedagogía”, una campaña permanente de comunicación a través de correos electróni-

cos masivos a la planta docente, la ubicación y alimentación de un espacio para difusión, así como la creación de la sección de comunicados de la Dirección que funciona como órgano oficial de difusión.

En la segunda categoría correspondiente a la Cultura de la Planeación y Evaluación Institucional, el CEPPE señaló cuatro observaciones, el número uno fue el articular un sistema integral de seguimiento y evaluación institucional que sustente las acciones para la planeación integral de la institución de manera colegiada, por ello se desarrolló en el 2010-1 una reunión para evaluar el plan de desarrollo de la FPIE y se presentó los resultados a la comunidad. La segunda observación fue en el tenor de organizar un sistema de información institucional que capitalizara todas las acciones de difusión de los procesos y logros institucionales, atendiendo esta observación con el envío del boletín electrónico “Notas de Pedagogía” vía correo a toda la planta docente a partir del 2011-2.

La tercera, fue en relación a la creación de un sistema de documentación y análisis de prácticas exitosas para la valoración y replanteamiento de los mejores logros de la Dependencia de Educación Superior y en particular de cada uno de los tres programas educativos, para subsanar esta observación se implementó desde el 2010-2 la difusión de la producción académica y movilidad tanto de profesores como de estudiantes a través de la página web, órgano oficial de la FPIE, y en el 2011-2 se creó una sección para posgrado en esta página, ambos apartados se alimentan hasta la fecha.

La cuarta observación en esta categoría fue la de fortalecer las estrategias de vinculación externa con diferentes sectores sociales y con organismos e instituciones nacionales y extranjeras para ampliar las oportunidades de colaboración e internacionalización; en este sentido, se dio seguimiento al plan de trabajo de la Coordinación de Formación Profesional y Vinculación Universitaria de la UABC en lo referente a vinculación.

Respecto a la Propuesta Educativa, categoría tres, del marco de referencia, el CEPPE emitió cuatro observaciones, la primera fue recuperar los resultados del diagnóstico del estado actual de la docencia, investigación, vinculación y extensión para el próximo proceso de revisión curricular del PE, en base a ello a partir del 2011-1 se inicia un proceso de evaluación y modificación de planes y programas de estudio de la carrera; la segunda fue sistematizar las acciones de evaluación de las estrategias de práctica escolar y profesional en función de los áreas/ejes del plan de estudios por lo cual se dio seguimiento a las reuniones de eje de prácticas profesionales; la tercera indicaba asegurar los procesos de revisión curricular, la participación de académicos, alumnado, autoridades, egresados, sector productivo y equipo de expertos, la cual se subsana con la integración del Comité para la Modificación y Evaluación de los Planes y Programas de Estudio; por último el CEPPE señaló la necesidad de realizar estudios de impacto para valorar el logro

de los propósitos educativos del programa, por lo que en el 2012-2 se realizó un estudio de seguimiento de sus egresados.

En la cuarta categoría dedicada al Alumnado, las observaciones indicadas fueron realizar estudios sistemáticos sobre trayectoria escolar que permitieran instrumentar programas remediales, como resultado a esto, en el 2011-2 se desarrolló el Programa de Atención a Estudiantes en Desventaja Académica; otra observación fue la de realizar estudios sistemáticos sobre eficiencia terminal y titulación por lo cual se implementó la generación de reportes sobre índices de titulación y eficacia terminal; la última observación en esta categoría fue en el sentido de realizar estudios sobre el impacto y las experiencias de los programas de movilidad estudiantil, la acción implementada desde el 2012-1 es la elaboración de reportes de movilidad de estudiantes en eventos académicos el cual incluye datos y experiencias de los alumnos que realizaron alguna movilidad.

Por otro lado, en la quinta categoría centrada en el Profesorado la observación fue sistematizar, ampliar y divulgar los resultados de investigación acción que realizan estudiantes y profesores en los espacios de servicio social y práctica profesional, las acciones realizadas se engloban en dos, la realización del evento denominado “Expo didáctica” la cual se lleva a cabo anualmente desde el 2010-2 y la publicación de los reportes de prácticas profesionales y trabajos terminales de los alumnos en la página web de la FPIE.

En la categoría seis, Fortalecimiento a la formación integral, el CEPPE señaló dos observaciones, la primera fue realizar estudios de prospectiva del campo profesional y de las tendencias de mercado de cada uno de los PE, por lo cual, se desarrolló el estudio de seguimiento de egresados en el 2012-2 y se elaboró un estudio de prospectiva en el 2013-1; la segunda observación fue difundir de forma amplia los programas y convocatorias al reconocimiento estudiantil por lo que se implementó la difusión de las convocatorias internas de la FPIE en la Página Web, así como los eventos académicos, actividades que continúan de forma permanente.

La séptima categoría enfocada en la Infraestructura, recibió cuatro observaciones, la primera fue el brindar mantenimiento continuo a las instalaciones y equipos que brinda atención a las personas con necesidades especiales, por ello, una de las acciones implementadas fue proveer mantenimiento a las instalaciones y en el 2012-1 se instaló un elevador; la segunda observación fue el proyectar alternativas viables para la optimización y/o creación de espacios físicos en apoyo a profesores de asignatura, en el 2011-1 se acondicionó un espacio común para docentes de asignatura y se instalaron archiveros individuales para ellos; otra observación en esta categoría fue la de actualizar el equipo de cómputo existente y considerar la adquisición de más unidades de acuerdo con el crecimiento de la población estudiantil y las necesidades de docencia e investigación, en

base a ello se actualizó el equipo de cómputo en el 2011-1 y se da mantenimiento hasta la fecha; por último, se indicó la necesidad de establecer un plan institucional de protección civil que favoreciera la cultura de prevención, seguridad e higiene; como consecuencia se desarrolló en el 2011-1 un plan de protección civil, el cual se opera hasta la actualidad.

En relación a la octava categoría, Resultados educativos, el CEPPE observó en el 2010 la necesidad de instrumentar acciones que promuevan mayores índices de titulación y revisar los requisitos a efecto de facilitar este proceso, por ello se fortalecieron desde el 2011-2 las estrategias de comunicación sobre la importancia y los requisitos de titulación.

En relación a la última categoría, la observación orientada a la Producción académica, fue la de incorporar a los estudiantes de licenciatura a proyectos de investigación registrados; en este tenor, desde el 2011-2 se promueve la participación de estudiantes en proyectos de investigación registrados ante la Coordinación de Posgrado e Investigación.

### 3. REACREDITACIÓN POR CEPPE DEL PLAP DE LA FPIE EN 2015

En 2013, el CEPPE actualizó su marco de referencia denominándolo “Marco de Referencia para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación”, versión 2013, el cual está constituido por diez categorías acorde a la homologación propuesta por CO-PAES; en base al cual, el Comité de Autoevaluación del PLAP de la FPIE realizó el informe de autoevaluación con las respectivas evidencias.

La visita por parte de los evaluadores del CEPPE se llevó a cabo del 24 al 25 de noviembre de 2015 en las instalaciones de la FPIE de la UABC, obteniendo el dictamen por parte del CEPPE de ACREDITADO el 14 de diciembre, cuya vigencia es por 5 años.

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos más relevantes detectados por parte de los evaluadores del CEPPE:

#### A. PERSONAL ACADÉMICO:

*Fortalezas:* Cuenta con una planta docente suficiente y con el perfil acorde al PE; los programas de formación y actualización académica responden a las necesidades docentes; el nivel de satisfacción laboral es alto.

*Recomendaciones:* Ninguna

#### B. ESTUDIANTES

*Fortalezas:* Los estudiantes eligen el programa educativo con claridad sobre lo que implica el desempeño profesional del asesor psicopedagógico; se integran de manera entusiasta y propositiva en el mundo laboral desde los primeros semestres; tienen pre-

sencia significativa con ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales.

*Recomendaciones:* Ninguna

### C. PLAN DE ESTUDIOS

*Fortalezas:* El plan de estudios vigente es un modelo acorde desde las competencias a los requerimientos socioeducativos actuales, está sistematizado de manera coherente y funcional, es un programa flexible que responde a las necesidades de los estudiantes.

*Recomendaciones:* Integrar contenidos sobre andragogía, educación especial y multiculturalidad; integrar la valoración numérica a los exámenes de trayectoria; y difundir más la carrera de LAP en secundarias y bachilleratos.

### D. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

*Fortalezas:* Existen políticas que orientan la evaluación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje; se cuenta con diversos mecanismos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la verificación del cumplimiento de las competencias del programa educativo, además de un mecanismo que permite determinar el desempeño académico de los alumnos al concluir cada etapa del plan de estudios. Se cuenta con un programa institucional de becas y apoyos internos para alumnos en desventaja económica las cuales se promocionan a través de diferentes mecanismos de difusión; se cuenta con un mecanismo institucional e interno para reconocer y promover el aprovechamiento académico, así como para reconocer al alumnado sobresaliente en diferentes áreas (cultural, deportivo, etc.).

*Recomendaciones:* Revalorar y asignar calificación a los exámenes de trayectoria que presentan los estudiantes, y resaltar en los programas de asignaturas los nombres de la gama de estrategias didácticas que se emplean para evaluar las competencias.

### E. FORMACIÓN INTEGRAL

*Fortalezas:* Se orienta a los estudiantes en su desarrollo como potenciales emprendedores; existen mecanismos diversos para difundir el programa de movilidad estudiantil; se cuenta con programas que fomentan las actividades culturales, deportivos, de desarrollo de competencias digitales y de aprendizaje de lenguas extranjeras; se cuenta con un área de orientación psicopedagógica; se realizan actividades de enlace Escuela-Familia; se tiene consolidada la Unidad de Protección Civil.

*Recomendaciones:* Fortalecer el perfil del egresado acentuando la actitud emprendedora, de liderazgo e innovación; continuar con la diversificación de espacios para realizar prácticas profesionales; y fortalecer actividades de enlace con la familia.



## F. SERVICIOS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE

*Fortalezas:* La tutoría es una estrategia de importante relevancia para la Institución; se cuenta con un programa de asesorías académicas para alumnos que presentan problemas de aprendizaje; se cuenta con un sistema de biblioteca con la suficiente infraestructura, colección, servicios y recursos que demanda el PE en un marco de calidad, diversidad, cantidad, pertinencia y actualidad.

*Recomendaciones:* Incluir el diagrama de flujo de la asesoría académica y especificar los recursos bibliográficos por áreas específicas.

## G. VINCULACIÓN – EXTENSIÓN

*Fortalezas:* Existe una vinculación claramente definida con el sector educativo y social en correspondencia con los programas y prácticas del campo profesional; los estudios de egresados muestran un alto grado de satisfacción en relación con los indicadores académicos de la institución; los egresados participan en la Facultad como instructores en actividades (talleres, paneles, cursos); alta participación de docentes en programas de movilidad académica tanto nacional como internacional para presentar productos derivados de proyectos de investigación.

*Recomendaciones:* Incorporar un sistema informático para el registro y seguimiento de las prácticas profesionales; promover de forma amplia y diversa la participación de egresados en los cursos de educación continua; valorar la creación de una asociación de egresados; generar una oferta de educación continua en modalidad a distancia para sectores externos o a la comunidad en general.

## H. INVESTIGACIÓN

*Fortalezas:* El programa opera dentro de una estructura sólida administrativa dentro de la UABC lo que permite la atención y seguimiento de los procesos y acciones del PE; existe una normatividad incluyente que contempla un reglamento de investigación flexible que posibilita el trazo de reglas de operación para el fortalecimiento de la investigación de la Facultad y el programa educativo; existe una base de investigadores incorporados a cuerpos académicos, con líneas de generación y aplicación de conocimientos definidas.

*Recomendaciones:* Ampliar los recursos para la publicación de resultados de investigación y producción académica de los investigadores; y establecer un plan de seguimiento que dé continuidad y un mayor impulso a proyectos de investigación orientados a prácticas innovadoras que fortalezcan al PE.

## I. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

*Fortalezas:* Las aulas y espacios académicos de la Facultad están habilitados con mobiliario y equipo de acuerdo con las necesidades de los grupos, además de contar con acceso a internet inalámbrico para uso de los alumnos y maestros de este programa educativo; todos los profesores de tiempo completo tienen un espacio para su uso exclusivo con mobiliario y equipo, de igual manera los profesores de asignaturas cuentan con la sala de maestros como espacio de trabajo y convivencia; existe un Comité Interno de Protección Civil capacitado en la FPIE, así como el institucional; los servicios de impresión láser, escaneo de documentos y préstamo de computadores portátiles es gratuito para los alumnos y docentes del programa educativo; para apoyo al desarrollo de actividades y proyectos propios del PE se creó el Laboratorio de Prácticas Educativas e Investigación.

*Recomendaciones:* Generar un plan de descentralización de servicios vinculado con el sistema de aire acondicionado para mantener la temperatura adecuada a los espacios de trabajo y establecer un plan emergente para mayor calidad en la conectividad a internet.

## J. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIAMIENTO

*Fortalezas:* La planeación de la FPIE ha permitido la realización de acciones concretas de desarrollo, como son el servicio social y las prácticas profesionales, para la mejora del PE y su vinculación con la comunidad; se involucró a los docentes en la elaboración del PDI 2011-2015 y en la elaboración del plan de desarrollo de la FPIE; la FPIE cuenta un área de difusión que da a conocer los resultados del Plan de Desarrollo y las actividades académicas, sociales y culturales realizadas para cumplirlo, así como los resultados de las evaluaciones y/o acreditaciones; además de contar con el programa institucional de capacitación y desarrollo administrativo, se cuenta con uno propio destinado a la capacitación y desarrollo del personal administrativo y de apoyo que atiende las actividades de la administración educativa.

*Recomendaciones:* Integrar un programa para el fortalecimiento de la identidad institucional; establecer un programa de capacitación a la comunidad de la FPIE dirigido al conocimiento y apropiación del Marco Normativo Institucional; establecer programas de fortalecimiento de la dinámica institucional que sensibilicen la participación del alumnado en eventos y programas de presencia estudiantil; y valorar institucionalmente la generación de planes para la búsqueda de recursos financieros extraordinarios.

## CONCLUSIÓN

El proceso vivenciado desde el 2009-2 con la iniciación de la autoevaluación para la acreditación hasta el desarrollado hoy en día en la búsqueda de la reacreditación del PE de LAP, ha permitido materializar grandes beneficios tanto al alumnado, al profesorado, al programa y a la Facultad; los cuales a continuación se detallan:

- *Integración interinstitucional.* La FPIE a partir de la revisión del marco de referencia robusteció estrategias con el fin de consolidar su integración interinstitucional; desde el 2005-1, la planta docente de la Facultad inició con trabajos de forma colaborativa y organizada, dividiéndose en ejes, sin embargo, el trabajo colaborativo se fue consolidando y evidenciando a raíz de los procesos de autoevaluación y acreditación manteniendo esta forma de trabajar hasta hoy en día.
- *Proceso de superación y mejora continua.* El realizar la primera autoevaluación conllevó una reestructuración de los procesos de carácter académico-administrativo, gestión de recursos, identificación de fortalezas y áreas de oportunidad de la FPIE tendientes a la mejora continua en todos los órdenes de la vida académica implementándolos día con día, acciones que permitieron concretar la obtención de una reacreditación.
- *Incidencia en los procesos formativos y detección de áreas de oportunidad.* Los procesos de acreditación y de reacreditación, permitieron a la Facultad detectar áreas de oportunidad y operar diferentes acciones para subsanar aquellas áreas débiles del PE de LAP con el fin de brindar un programa de calidad.
- *Información objetiva acerca del programa educativo.* Así mismo, los procesos de acreditación y de reacreditación permitieron llevar a cabo diferentes acciones para evaluar de una forma objetiva los resultados del PE de Asesoría Psicopedagógica, como es el índice de titulación, la eficiencia terminal, la inserción laboral, entre otros.
- *La posibilidad de involucrarse en un cambio de cultura.* Desde la primera autoevaluación en el 2010, este proceso repercutió en la identificación y el mejoramiento de los indicadores académicos impactando así en nuevas formas de organización y operación dentro de la Institución.
- *La oportunidad de elevar su prestigio como institución formadora de recursos humanos de alta calidad y el orgullo de que su calidad sea reconocida públicamente.* Hoy en día, los procesos de acreditación además de ser un mecanismo para fomentar la calidad educativa en la Educación Superior, permiten obte-

ner un reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas. Por ello, para la FPIE es de gran importancia contar con el reconocimiento de un organismo de prestigio y reconocimiento social como es el CEPPE.

Claramente, el impacto de la acreditación no solo fue durante el proceso de su obtención, los beneficios continuaron y continúan hasta la fecha, gracias al plan de acción elaborado para atender las observaciones emitidas por el CEPPE, con el fin de continuar con la excelencia y calidad del programa y así mismo, permitió la obtención de la reacreditación el pasado diciembre de 2015.

Se puede afirmar que el marco de referencia establecido por CEPPE, guió puntualmente el trabajo a desarrollar para la autoevaluación que dio como resultado la obtención de la reacreditación del PE de Asesoría Psicopedagógica que oferta la FPIE.

En base a ello, se concluye que las acciones generadas a partir del proceso de acreditación y reacreditación han permitido brindar programas de calidad y buscar siempre la excelencia y la mejora continua, fortaleciendo la formación de los alumnos, dado que, cada una de las categorías evaluadas por el CEPPE impacta favorablemente en el perfil profesional de los futuros egresados.

## REFERENCIAS

- Arcos, J. L. (2009) *“Evaluación institucional de la Universidad Autónoma de Baja California”*. México: UABC.
- CEPPE (s.f.). Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. Recuperado de <http://www.ceppe.org.mx/>
- CEPPE (2008). *Marco de referencia para la evaluación de programas de pedagogía y educación (Versión 2008)*. México: CEPPE.
- CEPPE (2013). *Marco de referencia para la evaluación de programas de pedagogía y educación (Versión 2013)*. Recuperado de <http://www.ceppe.org.mx/marco-referencia>
- CEPPE (2015). *Marco de referencia para la evaluación de programas de pedagogía y educación (Versión 2015)*. Recuperado de <http://www.ceppe.org.mx/marco-referencia>
- COPAES (2000). Marco General para los procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior. Recuperado de [http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs\\_acred/3\\_Marco\\_general.pdf](http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf)
- COPAES (2012) Marco General para los procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior”. Recuperado de <http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/>

MARCO DE REFERENCIA COPAES 2012.pdf

- FPIE-UABC (2013). *Seguimiento a observaciones del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. al Programa Educativo de Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica*. Recuperado de [http://pedagogia.mxl.uabc.mx/Transparencia/ Seguimiento\\_Acreditacion/Seguimiento\\_Acreditacion\\_LicAsesoríaPsicopedagogica.pdf](http://pedagogia.mxl.uabc.mx/Transparencia/Seguimiento_Acreditacion/Seguimiento_Acreditacion_LicAsesoríaPsicopedagogica.pdf)
- FPIE-UABC (2014). Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica. Recuperado de [http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/ mapas\\_curriculares/2014-2/Version\\_Final\\_Programa\\_LAP\\_2014-2.pdf](http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/2014-2/Version_Final_Programa_LAP_2014-2.pdf)
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18)
- UABC (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/pdi2011.pdf>



# Capítulo 9

## LAS EXPERIENCIAS EN EL ESTUDIO SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACION FÍSICA

**Ciria Margarita Salazar C.**

**Emilio Gerzaín Manzo Lozano**

**Rossana Tamara Medina Valencia**

**Isela Guadalupe Ramos Carranza**

**Carmen Silvia Peña Vargas**

Universidad de Colima

### INTRODUCCIÓN

Una sociedad regida por el conocimiento y la innovación constante, requiere alcanzar a través de sus instituciones mecanismos de formación, habilitación y actualización del profesorado que le permitan ser pertinentes y hacer frente a la vorágine de los cambios globales.

La pertinencia por tanto implica una adaptación de la universidad y una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral. De esta forma, el binomio formación-empleo debe llevar a la correspondencia entre la formación requerida por los puestos de trabajo y la formación aportada por los centros universitarios (Amador, 1997).

En el caso especial de la formación de profesorado de educación física y deporte, los estudios (desde a mediados de los 60's) han abonado a diseñar nuevos programas

para preparar a los futuros docentes, usando diversos modelos, desarrollando enfoques y actualizando contenido acorde a los avances de la ciencia. Esto permite la apertura a nuevos perfiles profesionales que emergen en la necesidad cotidiana de convivencia social y el desarrollo económico de las naciones (Peña, Salazar & Medina, 2016). Ello ha supuesto un desarrollo para la disciplina a partir de los estudios de formación de profesorado.

La educación física en las últimas cuatro décadas ha pasado desde una simple práctica que se realizaba sin sentido, a la justificación de la misma, de una práctica justificada, a encontrar el significado de ella, posteriormente al aislamiento de los contenidos y, finalmente, a la instrumentación de la didáctica especial para una disciplina emergente, con la que el cuerpo humano pasaba de ser objeto pasivo a ser sujeto consciente y protagonista, no solo de los cambios propiciados por esta nueva cultura de lo corporal, sino por las propias exigencias vitales que el modelo de sociedad occidental demanda como señas de la calidad y esperanza de vida (Vizuite, 2012).

Vizuite (2012) & Pastor (2012) recientemente clarifican que debe existir un desarrollo curricular dirigido y orientado por el compromiso y el convencimiento del importante papel que la didáctica de la Educación Física debe desempeñar en la formación del profesorado y, en definitiva: en la educación corporal, en la salud, y en la calidad y esperanza de vida de los escolares y de los ciudadanos.

Contemplando esas condiciones, este trabajo aborda las experiencias del Cuerpo Académico UCOL-CA 85 de Educación y Movimiento en la formulación y desarrollo de un programa de investigación sobre formación de profesorado de educación física. De igual forma, los alcances y limitaciones, así como, el diseño de nuevas líneas de abordaje.

## **LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

La educación física nace de la coyuntura con la educación institucionalizada de acuerdo con la cultura preponderante en la época cuando surja. Al lado de otros elementos sociales, se ponderan hábitos, formas y expresiones sociales en dentro de una gama denominaciones con puntos en común, es decir, aparecen educación física, educación motriz, ciencias del deporte y ciencias del movimiento humano, entre otras. Términos que coloquialmente se utilizan como sinónimos, pero cuya estructura interna es diferenciada.

Esta diversidad de denominaciones relacionadas con la educación física, sirve de eje para la formación profesional y la acción social de la misma que se refleja en un estado deseable de bienestar social. Al hablar de formación del profesorado en esta área invita a



la reunión de una formación de cultura física, un proceso de formación intelectual y por ende un proceso de búsqueda de trascendencia.

De esta forma, el campo de la educación física se sitúa curricularmente en las siguientes dimensiones (Moreno Doña, Campos Vidal, & Almonacid Fierro, 2012):

- a. El contexto disciplinar, profesional y curricular de la formación del profesorado del área;
- b. La contextualización del universo de significados y sentido de las prácticas formativas;
- c. La comprensión de prácticas formativas para vislumbrar su contexto histórico y su próximo desarrollo.

Dando como resultado una formación profesional de saberes y conocimientos para la actuación en:

- a. El conocimiento pleno de las funciones corporales y el movimiento basadas en el conocimiento científico.
- b. La experiencia en actividades que impliquen la noción del esquema corporal desde su potencialidad y la relación con su contexto.
- c. La aplicación de las funciones corporales en actividades específicas relacionadas al deporte y a situaciones específicas de la sociedad donde se genere esta currícula.
- d. Un campo específico de aplicación de conocimiento donde el especialista en actividad física sea formador, pero al mismo tiempo demuestre que ha cultivado su persona en esta especialidad.

La profunda interrelación de estos rasgos lleva a la formulación de una validación -desde la autoridad educativa- de la figura específica del formador físico (Corrales, 2010) después de un desarrollo curricular donde distintas áreas converjan y la experiencia cuente un papel fundamental para que el individuo alcance la construcción y fortalecimiento de sus capacidades física además de autoconceptualizar el cuerpo y sus funciones derivadas de la sociedad donde se ejerzan. En tanto situaciones especializadas dentro de las disciplinas deportivas tendrían una presencia opcional sin embargo la historia educativa nos marca otro panorama.

La construcción del profesional de la educación física implica la presencia de un aprendizaje de la experiencia motriz, en un momento inicial, y permanente de acuerdo al proceso de evolución humana, que posteriormente debería conducir al cultivo de disciplinas específicas para el ámbito deportivo. Ambos sentidos en relación total con el resto

de conocimientos que un plan curricular implica dentro del sistema educativo determinado y en el sentido de construcción de identidad individual y social.

El crecimiento de esta disciplina dentro de un continuo de acciones diferenciadas o alejadas del sentido de aceptación de la corporeidad y el apoyo a las habilidades corporales para la adaptación al medio ambiente y el hecho educativo donde convergen relaciones con el liderazgo y su cercanía con la resistencia a la innovación, situación misma que al sujeto en formación se le enseña y ayuda a crecer, podemos afirmar así que la construcción del cuerpo en el sentido más tradicional de la educación entra en un espacio mental constituido por los siguientes elementos que se han repetido históricamente en la institucionalización, validación e inclusión de la actividades física en un proceso sistematizado curricularmente (Foucault, 1996): Primero, la problematización constante o detallada del medio ambiente que lleva a diferenciar entre valorización de ese medio por relación con el cuerpo; enseguida lleva al encuentro de la fortaleza frente a la fragilización del cuerpo por relación con lo que lo rodea. Es decir, medir el [...] Impacto [...] en los elementos del medio ambiente cuando se perciben como portadores de efectos positivos o negativos en la salud.

La discusión central estará en el reconocimiento del cambio constante en el ámbito social que tendrá reflejo inmediato en los ejecutores del hecho educativo. El movimiento del cambio educativo en cada uno de los elementos planteados en los programas de estudio promoverán un tipo determinado de actuar para un determinado sector de la población, al mismo tiempo habrá un grupo de conocimientos específicos que promoverán un grupo de fuerzas elementales para el control social, es decir, cada conglomerado atendiendo a su posición social operará con determinadas herramientas conceptuales y procedimentales para mantener el estatus correspondiente (Ianfrancesco, 1998).

Cada forma de gobierno ejercerá determinada presión para la construcción de un plan curricular que otorgue validez, legitime al mismo tiempo, al grupo de conocimientos en un periodo determinado de tiempo: el individuo es apto para la comunidad donde se desarrolla.

El ámbito curricular se involucra con la pedagogía y la formación de docentes (Coronado, 2009), solo se observa “lo observable”, esto significa que en el hecho educativo primero se discutirán los conocimientos, eso que hacen los aprendices y que impacta en los sectores sociales, intelectuales y organizacionales que, a su vez constituyen una especie de tabú frente al tótem institucional del poder. Hay un problema específico sobre lo que cada persona desea y necesita saber, el conocimiento legitimado que otorga el estado y todos los conocimientos que constituyen el acervo para ejercer su papel en lo que llamaremos *Espectro de acción en el formador de formadores de educación física*, que remite a los puntos señalados anteriormente (Ver Figura 1).

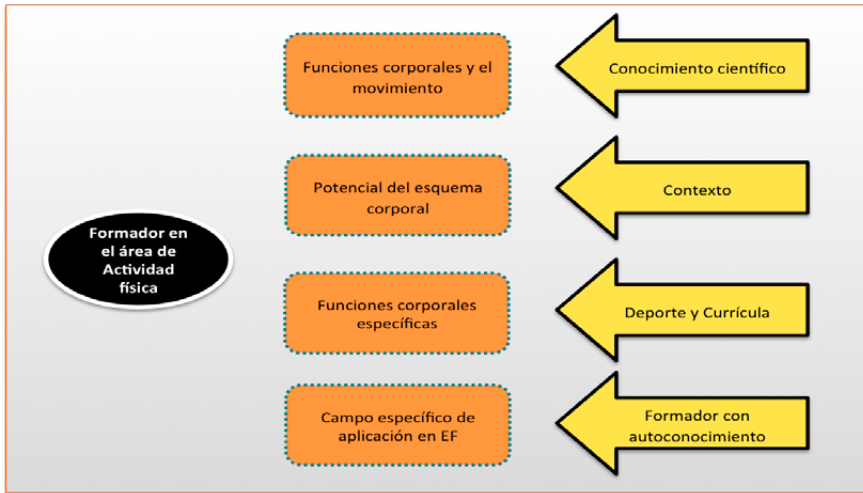


Figura 1. Espectro de acción en el formador de formadores de educación física. Elaboración propia.

El espectro de acción se construye por un continuo de acciones diferenciadas o alejadas del sentido de aceptación de la corporeidad, el apoyo a las habilidades corporales para la adaptación al medio ambiente y, finalmente, el hecho educativo donde convergen relaciones convergentes con otras como el liderazgo y su cercanía con la resistencia a la innovación, situación misma que al sujeto en formación se le enseña y ayuda a crecer. La construcción del cuerpo en el sentido más tradicional de la educación entrará en un espacio mental constituido por los siguientes elementos que se han repetido históricamente en la institucionalización, validación e inclusión de las actividades física en un proceso sistematizado curricularmente.

Es preciso mencionar que las revisiones teóricas sobre el desarrollo de currículum de formadores tuvieron como principales antecedentes a Crum (1990; 1992; 1993; 1994; 2012); Carreiro da Costa (2005, 2007) y Romero Cerezo (2004).

Entre las grandes aportaciones de Bart Crum (1990; 1993; 2012) a los estudios sobre formación de profesorado se encuentra la teoría del “círculo vicioso del fracaso auto reproductor de la Educación Física” que hace notar los sistemas de valores y creencias sobre qué enseñar y cómo enseñar. Dicha idea de cómo hacer la Educación Física continúa perpetrándose según Crum por generaciones que continúan aprendiendo y posterior en el sistema educativo aplicando lo mismo. A medida que el círculo se cicle, ni una reforma educativa, será capaz de romper con el círculo, hasta que el currículum de formación profesores sea lo suficientemente eficaz para formar a otras generaciones de educadores físicos.

En este mismo sentido Crum (1992; 1993; 1994) encontró que los sistemas que lograron romper el círculo vicioso indicaba que el curriculum debía considerar una formación: la biológica, pedagógica, personalista, la de socialización no crítica para el deporte y la socio-crítica. Los ejes biológica, pedagógica y personalista, aun cuando están asentadas en principios distintos relativos al cuerpo, el movimiento y la educación, convergen en una misma característica: la no aceptación de que la primera función de un profesor de Educación Física es ayudar a sus alumnos a aprender, mientras la ideología biológica restringe la finalidad de la Educación Física al desarrollo de la aptitud-condición física.

A su vez, la aportación de Francisco Carreiro Da Costa (2005) se centra en el diseño estructural del curriculum, él señalaba que un buen programa presenta características similares en: a) Unidad conceptual entre los formadores y conciencia de formador de profesores, b) Objetivos de formación bien explícitos, c) Expectativas de trabajo de elevada cualidad, d) Tiempo bien distribuido, e) Énfasis en los conocimientos y procedimientos prácticos garantizando un isomorfismo en el aprendizaje de los contenidos y actividades a enseñar posteriormente, f) Investigación y desarrollo y por último el inciso g) Creación de redes internas y externas entre formadores, profesores de Educación Física y escuelas en los y las que la calidad de la enseñanza es reconocida.

Carreiro Da Costa (2010) también indicó que el éxito del curriculum de Educación Física en gran medida debe considerar también la calidad de los profesores que lo suministran; por otro lado, la calidad de los profesores depende de la calidad de la formación y preparación que han recibido.

En este mismo sentido Romero Cerezo (2004) confió que para lograr el éxito de los programas curriculares se debía trabajar en dos sentidos, el primero que es encabezado por los formadores de educadores físicos y el segundo, por los futuros educadores físicos. En el primero de los casos, Romero Cerezo menciona que los formadores deben tener conocimiento sobre la enseñanza de la Educación Física, saberes básicos y una cultura profesional, más personal y particular del contexto donde se desarrolle la acción educativa.

En el segundo de los casos, Romero Cerezo (2004) asevera que el futuro docente en Educación Física, deberá tener conocimientos científicos-técnicos sobre la educación en general y, en particular, de la Educación Física; además, de poseer una serie de conocimientos didácticos sobre cómo desarrollar los contenidos y, de otro, iniciarse en la práctica docente en el aula, efectuando actividades de Educación Física a partir de la base adquirida en las distintas asignaturas del Plan de Estudios.

## EL DISEÑO DEL OBJETO, LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS Y NUEVOS ABORDAJES

La idea de estudiar o explorar la formación de profesorado de educación física surge a partir de las necesidades de la reestructuración del currículo de Educación Física y Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima y las necesidades urgentes de la Universidad por modernizar y dinamizar el modelo educativo.

El acercamiento a la literatura sobre formación de profesorado para crear un estado de conocimiento sobre lo que se ha indagado a nivel internacional, nacional y local; visibilizó ausencia de información en México sobre el tema y la falta de datos en las organizaciones educativas gubernamentales, asociaciones de profesionales, así como, de colegios de profesionistas.

Esta ausencia, dio la pauta para identificar los primeros acercamientos al tema. Para ello, se desarrolló el proyecto titulado “*Marco formativo común de los profesionales en cultura física y deporte. Estudio Curricular de las instituciones educativas afiliadas a la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física A.C (AMISCF)*” mismo que fue patrocinado por el PRODEP en el marco de la convocatoria de Fortalecimiento a los Cuerpos Académicos.

En este primer acercamiento el objetivo general fue: Construir un marco formativo común para los profesionales en cultura física y deporte a partir del análisis curricular de las instituciones mexicanas públicas afiliadas a la Asociación Mexicana de Instituciones de Superiores de Cultura Física A.C (AMISCF). Las tareas específicas que siguieron a este objetivo fueron:

- Realizar un **estado del arte en el campo disciplinar** de la formación de profesionales de cultura física y deporte en México.
- Analizar las **diferencias y similitudes de los componentes curriculares** de los planes y programas de estudio en México.
- Describir las **experiencias exitosas e innovadoras** por región en la formación de profesionales de cultura física y deporte.

La metodología utilizada fue observacional descriptiva debido a que, se presenta el panorama de una o más variables en uno o más grupos de personas o indicadores en un determinado momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2005).

El universo del estudio lo integraron 17 de 19 IES que forman parte de la AMISCF A.C. Los instrumentos que se utilizaron fueron: fichas documentales (para la fundamentación del marco teórico), matriz de trayectos formativos (Ver Figura 2) y guía

de entrevistas (semi-estructuradas), diseñados en formato online y ex profeso para dar cumplimiento con los objetivos del estudio.

Figura 2. Elementos de observación de la matriz de trayectos.



El análisis de la información de las fichas documentales forma parte del marco teórico del proyecto. Los hallazgos de la matriz de trayectos formativos se presentan por categoría y por cada componente que la integra a partir de matrices de clasificación para facilitar su comprensión, finalmente, la interpretación de las entrevistas se auxilió de la técnica análisis argumentativo (Tabla 1).

Fases	Actividad	Objetivo particular	Técnicas- instrumentos
1	Integración teórico-conceptual	Realizar un estado del arte en el campo disciplinar de la formación de profesionales de cultura física y deporte en México	Fichas documentales
2	Trabajo empírico para indagar las tendencias formativas de los profesionales en cultura física y deporte en México	Analizar las diferencias y similitudes de los componentes curriculares de 17 planes y programas de estudio en México	Matriz de trayecto formativo Entrevista semi-estructurada
3	Descripción de hallazgos encontrados	Descripción de las experiencias exitosas e innovadoras por región en la formación de profesionales de cultura física y deporte	Matrices de clasificación

Dicha aplicación derivó en un informe que se entregó a PRODEP en julio de 2014, así como, a los miembros de la AMISCF que participaron en el estudio. De igual

forma, la información fue utilizada en la fundamentación epistemológica y socioprofesional del nuevo programa de Educación Física y Deportes de la Universidad de Colima, aceptado el pasado mes de mayo del año 2015.

En lo que refiere los aspectos curriculares, los principales hallazgos se pueden resumir en lo siguiente:

Los 20 programas educativos analizados presentan nomenclaturas distintas, en otras palabras, existe una indeterminación semántica derivado de conflicto de unificación nacional de corrientes, conceptos, enfoques y campo disciplinar. De las cuales 17 IES están adscritas a la AMISCF A.C, pertenecen al padrón de Universidades Públicas Estatales Mexicanas (UPEM). Con base en la Secretaría de Educación Pública (SEP/SES), las UPEM se caracterizan por haber sido creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados, en ellas se realizan funciones de: docencia, generación innovadora del conocimiento, así como extensión y difusión de la cultura. La formación en créditos es variada. No existe una estandarización, por tanto, existen escuelas que ofrecen entre 200 y 460 créditos, la duración es variable, algunos pueden concluir la carrera en 3 años, o bien en 5 o más (Tabla 2).

**Tabla. No 2 Créditos académicos**

Región	IES	No. de créditos	Asignaturas
Norte	UACJ		72
	UAS	376	57
	UANL	460	62
		198	
		328	55
	CESUES	279	55
	ITSON	387	52
	UABC	324	48
	UNISON	285	53
	UACH	382	64
Centro	UAEM	407	54
	BUAP	271-281	60
	UAQ	330	74
Occidente	UdeG Vallarta	431	62
	UdeG Centro	431	62
	UCOL	371	75
Sur	UNACAR	311	57
	UV	420	64

Fuente: elaboración propia

Mientras que el enfoque pedagógico con mayor predominio es por competencias, seguido por el centrado en el aprendizaje, mixtos o por objetivos, siguiendo la misma distribución de regiones en la tabla 3, se observa claramente el tipo de enfoque para cada universidad.

<b>Tabla. No 3 Enfoque pedagógico</b>		
<b>Región</b>	<b>IES</b>	<b>Enfoque pedagógico</b>
Norte	UACJ	Constructivista
	UAS	Mixto
	UANL	Competencias
	CESUES	Competencias
	ITSON	Competencias
	UABC	Competencias
	UNISON	Centrado en el aprendizaje
	UACH	Filosófico, conceptual, psicopedagógico y metodológico
Centro	UJD	Basado en problemas, aprendizaje colaborativo, análisis y discusión
	UAEM	Por competencias
	BUAP	Por competencias y aprendizaje basado en problemas
	UAQ	Por competencias
Occidente	UdeG Vallarta	Por competencias
	UdeG Centro	Por competencias profesionales integradas
Sur	UCOL	Por objetivos
	UNACAR	Por competencias
	UV	Por competencias

El **perfil de egreso** de una carrera asume un carácter preminente, la razón principal es que conduce a la revisión del concepto ¿qué es una profesión? que de acuerdo con González (1978) en Díaz Barriga (1997:88), se “caracteriza porque en ella se incluyen un conjunto de acciones que implican conocimientos, técnicas, y algunas veces, una formación cultural, científica y filosófica”.

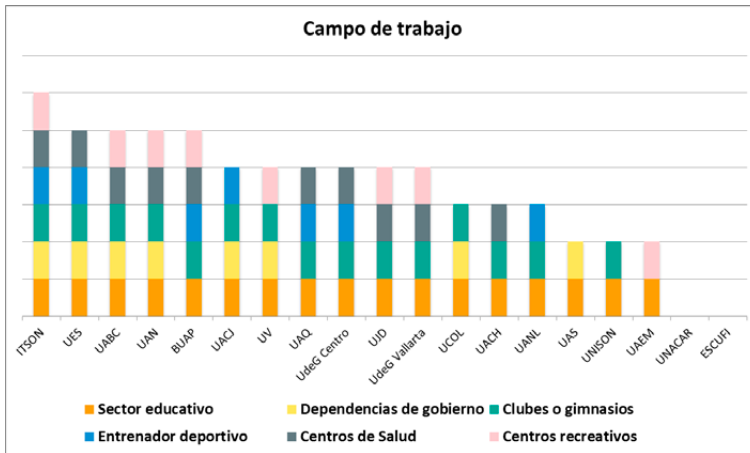
Por otra parte, un perfil de egreso se concibe como aquella declaración que plantea formalmente un centro educativo, la cual compromete una identidad profesional hacia la sociedad y los usuarios de un currículo.

Los resultados en este tema revelan (sin especificar por región) una gama amplia de *conocimientos* que configuran la identidad teórica-epistemológica-conceptual del



área durante el trayecto formativo. Existe una coincidencia en el campo laboral de todos los programas.

El sector educativo y el entrenamiento son los ámbitos de ocupación preferente de los egresados de los programas; sin embargo, también aparece el sector salud, los gimnasios o salas y finalmente, con más fuerza los espacios o centros recreativos.

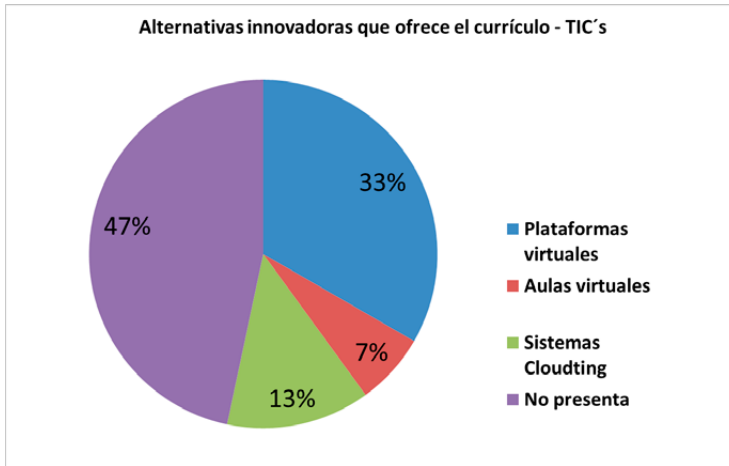


Por otro lado, las áreas de conocimiento que alimentan a los planes y programas educativos son: Área biológica, Área de entrenamiento deportivo, Área de salud/nutrición/calidad de vida, Área de recreación, Área psicopedagógica, Área de gestión/administración y Área de investigación aplicada a la educación física y/o deporte.

Las materias más recurrentes en los planes de las escuelas formadoras son: Biomecánica (n=17), Bioquímica (n=16), Psicología del deporte (n=15), Fisiología del deporte (n=14), Administración de la educación física (n=12), Educación Física (n=11), Evaluación de la actividad física (n=11), los deportes básicos como atletismo, fútbol (n=10). Prepondera un perfil biológico y el educativo menos visible.

En cuanto a flexibilidad curricular coinciden en la libertad para elegir materias y horarios, a partir del criterio del alumno y la asesoría de tutores. Entre las actividades que permiten avanzar al alumno de acuerdo a su ritmo son: cursos de nivelación y extra escolares.

Los centros formadores utilizan alternativas innovadoras mediante el uso de TIC's en los formatos mediales como: plataformas educativas para algunas materias del currículo y aulas virtuales para teleconferencias, de igual forma, el uso de Cloud Computing comerciales (Drive, Dropbox) y redes sociales. Sin embargo, el uso que se otorga sigue siendo limitado y a nivel básico.



Gráfica 1. Alternativas innovadoras que ofrece el currículo-TIC's

La Educación integral está orientada a congresos, seminarios y cursos de valores o bien, acciones de vinculación social. En lo relativo a la práctica docente, la mitad de programas inician preferentemente desde los primeros semestres, el resto, posterior al tercer año o bien, hasta la práctica profesional.

En este mismo, sentido, el 67% de las escuelas tienen convenios para prácticas de campo con el sector público y el resto, con públicos y privados.

Preferentemente como acción fundamental para impulsar la internacionalización es la movilidad estudiantil (73%) y en segundo plano, los cursos de inglés y clases bilingües.

Los convenios de cooperación que tienen las IES preferentemente son en España, Universidades fronterizas de USA, Argentina y Cuba.

En el ámbito de la investigación: La Vinculación de los CA's de las IES se verifica de forma intra-institucional y mediante redes de carácter nacional (50%). Un 30% de las acude a las convocatorias de CONACYT y PRODEP para el desarrollo de la investigación. La estrategia de impulso a la investigación es mediante de materias: seminario de investigación, Programa Delfín, Fondos institucionales y Talleres de formación temprana de investigadores.

## LOS ALCANCES, LAS LIMITACIONES Y LOS RETOS

La realización de este trabajo es el inicio de un largo camino que debe seguir recorriéndose para encontrar puntos en común en los trayectos formativos de los progra-

mas que en México se ofertan en materia de cultura física y/o educación física. El ideal que se persigue es ambicioso, pues lograr sintonizar los –algunos–componentes curriculares no es tarea fácil, sí factible.

En México, la carrera de cultura física y/o educación física está recobrando sentido, por ello las instituciones educativas que ofrecen la profesión deben asumir un rol protagónico para posicionar la carrera a nivel nacional y global.

El objeto curricular, es el parte aguas sin duda de un mar de posibilidades de investigación. De esta forma, una vez estudiado los 17 programas educativos de escuelas y facultades formadoras asociadas a la AMISCF A.C. se observa una gran diversidad de líneas y ámbitos en los que incide la profesión. No existen modelos convergentes, cada PE responde a lo que cada Universidad y/o grupo académico considera pertinente en función de la normatividad de cada Universidad.

En México, el multiperfil del profesional en cultura física y/o educación física, si bien, ha diversificado la oferta laboral, también, lo ha vuelto un profesional generalista. El perfil generalista en el país, cuenta ya una historia de actuación, más no de transformación.

La información registrada requiere de otros elementos de investigación que se anotan en prospectivas. Lo que permitirá inferir los alcances que ha tenido la cultura física, el deporte y la educación física en el país, y los retos, que como instancias formadoras se deben asumir.

Si bien, en esta primera exploración nacional, se deja en claro ese intercambio de datos e información sobre algunos componentes de los trayectos formativos entre las instituciones formadoras, es evidente que dicha información solamente permitió indagar elementos generales, no con énfasis en lo cualitativo, que, para transitar hacia este nivel, las tendencias de proyectos que darán continuidad al presente son:

#### *Prospectivas de investigación*

- Análisis de las competencias profesionales y sus clasificaciones. Con el fin de identificar de manera puntual y específica, las habilidades destrezas, y actitudes de cada programa.
- Estudio de seguimiento de egresados e inserción laboral. Para reconocer la posición que ocupan los egresados, las actividades de desempeño la influencia de la formación en las necesidades que demanda el mercado de trabajo y reconocer los mecanismos de inserción laboral.
- Estudio de mercado laboral. Indaga la visión de los empleadores, resaltando aquellas fortalezas que detecta en los egresados y las áreas de oportunidad de

formación académica.

- Estudio de las necesidades científicas y académicas de los egresados.

De igual forma, la experiencia con la Línea de investigación de formación de profesorado ha sido sumamente rica en la habilitación y prospectiva para vincular esfuerzos con otros pares de contextos culturales diferidos. Lo explicamos con mayor detenimiento.

El Cuerpo académico de Educación y Movimiento tiene su origen el 2012, si bien, el CA trabajaba con el tema de la formación de profesorado (Medina, Salazar, Manzo, Gómez & Flores, 2012; Medina, 2012; Salazar, Larios, Del Río & Velasco, 2013), fue hasta la formalización del proyecto Prodep que el grupo decidió inclusive sumar la LGAC Pedagogía y didáctica de la educación física para oficializar el rumbo de los estudios.

Ninguno de los CA de los 17 programas estudiados consideraba formalmente una línea o un CA dedicada a mencionados estudios. Actualmente, uno proveniente de universidad pública ha decidido involucrarse en los estudios de formación de profesorado teniendo excelentes resultados.

En cuanto a visibilidad, nuestra escuela al ser pequeña (por matrícula) a diferencia de las escuelas del resto del país logró iniciar una tradición en los estudios de la formación de los educadores físicos y asumirse como un grupo de investigación líder y con altos estándares científicos.

De esta legitimación se desprende el tránsito en PRODEP del nivel de “En Formación” a “En Consolidación” por su alta producción y relaciones tejidas por el CA 85 durante tres años. Este logro radicó en gran medida en la aprobación del proyecto por la instancia gubernamental. Este proyecto derivó en sub-líneas entre ellas, la de formación del entrenador mexicano, lográndose un primer acercamiento a entrenadores universitarios el segundo lugar nacional de investigación CONADE categoría abierta en la modalidad de alto rendimiento.

Una fortaleza fue la divulgación del primer acercamiento en congresos nacionales e internacionales nos conectó con grupos internacionales, a tal caso de recibir la propuesta de participar en un proyecto Erasmus Plus sobre formación de profesorado con países como: Brasil, Argentina, Colombia, España y Portugal; ello, nos tiene con la oportunidad de trabajar con expertos a nivel internacional en estudios de profesorado.

La experiencia con este objeto de estudio nos permite dibujar una ruta segura, de largo aliento y con posibilidades de establecer proyectos con IES nacionales e internacionales a corto, mediano y largo plazo.

## CONCLUSIONES

Ciertamente los integrantes del CA 85, se ha visto beneficiado por experiencias diversas: habilitación metodológica, creación de nuevas líneas a nivel institucional, visibilidad nacional, cooperación con otros grupos de investigación y recursos financieros para colaborar investigativamente con gremios de formadores.

Estos primeros trazos permiten aprovechar la experiencia para seguir profundizando en el tema a partir de la generación de trabajos conjuntos y colegiados que den continuidad y sumen ideas concretas para apostar por la formación profesional de calidad de los egresados.

## REFERENCIAS

- Amador, F. (1997). Análisis de la formación universitaria en las ciencias del deporte: su adecuación a los perfiles profesionales. *Apunts: Educación física y deportes*, (50), 64-75.
- Carreiro Da Costa, F. (2005). Tendencias de la enseñanza de la educación física, en F. Carreiro Da Costa. Análisis y Diseño Curricular. Xalapa. Universidad Pedagógica Veracruzana, pp. 47-61.
- Carreiro da Costa, F. (2007). La enseñanza de la educación física ane la implementación del espacio Europeo de educación superior”, en P. Palou Sampol; F.J. Ponseti Verdager; P.A. Borrás Rotger; J. Vidal conti (eds.). *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas, nuevos retos*. Palma. Universitat de les Illes Balears, pp. 19-31.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Corrales, N. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Crum, B. (1990). The self-reproducing failing of Physical Education. In R. Telama, L. Laakso, M. Pieron, I. Ruoppila y J. Vihko (Eds.) *Physical Education and Life-Long Physical Activity*. Pp.294-330
- Crum, B. (1992). Competing orientations for PE curriculum development: The trend towards a consensus in Netherlands and international comparison. In T.Williams, L.Almond, y A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity. Moving toward Excellence*. Pp. 85-93
- Crum, B. (1993). Conventional and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. Pp. 339-359.

- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In, J. Mester (Ed.), *Sport, Leisure and Physical Education. Trends and Development*. V. 1. Pp. 516-533.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Revista Educación Física y Ciencia* V. 14. Pp. 61-72.
- Díaz Barriga, F. (1997). *Diseño curricular II (Ejercitación de un método específico para el diseño curricular)*. *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa I. Bases sociopsicopedagógicas*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Maestría en Tecnología Educativa. México, D.F.
- Ianfrancesco, G. (1998). *La Investigación Pedagógica: Una Alternativa Para El Cambio Educativo*. Santa fe de Bogotá.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2005). *Metodología de la investigación*. México: MCGrawHill.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Medina, R., Salazar, C., Manzo, G., Gómez, A., & Flores, P. (2012). La recreación en el currículum de los profesionales de educación física y deporte en México. *Revista Latinoamericana de Recreación* V.1, Núm 2.
- Medina, R. (2012). El círculo vicioso de la educación física en México: Colima, un estado de la cuestión. *Doctoral dissertation*. Universidad de Extremadura, España.
- Moreno Doña, A., Campos Vidal, M., & Almonacid Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 38.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 4.
- Pastor, J. (2012). Una cuestión de identidad / A question of identity. *Revista Española de Educación Física y deportes*. Núm. 339. Pp 11-32.
- Peña, C., Salazar, C., & Medina, R. (2016). La dimensión internacional del currículum para la formación de los profesionales en Educación Física y Deporte. En *La Internacionalización de los Programas Educativos de la Universidad de Colima*, pp 181-202. Colima: Universidad de Colima.
- Salazar, C. Larios, J. Del Río, J. & Velasco, J. (2013). "Perspectivas del profesorado de Educación Física". En *Tendencias de la actividad física para la promoción de la salud*. Universidad de Colima, (17-43).
- Vizueté, M. (2012). Bolonia o la apoteosis de la crisis de identidad / Bologna or the apotheosis of the identity crisis. *Revista Española de Educación Física y deportes*. Núm 339. Pp 33-46.

# Capítulo 10

## LA FORMACION DE PROFESIONALES EN EDUCACION PARA EL SIGLO XXI

**M. De Jesús Gallegos Santiago**

**Alma Adriana León Romero**

**Eloisa Gallegos Santiago**

**Martha Chairez Jiménez**

Universidad Autónoma de Baja California

### INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, hemos vivido cambios políticos, económicos, sociales, tecnológicos, que han ocasionado transformaciones en la educación, esto conlleva una alteración de los roles del maestro y el alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Ambos requieren de conocimientos, habilidades, actitudes diferentes a las que tradicionalmente se desarrollaban en un acto educativo.

Si vamos a los autores clásicos encontraremos un listado de cualidades que requerían los docentes, por ejemplo, Comenio (1592-1670) plantea que el maestro: no debe llenar el espíritu del discípulo de opiniones recibidas y nociones hechas, sino en desarrollar su inteligencia, raciocinio y juicio para hacerlo capaz de pensar por sí mismo; promover que el alumno aprenda a conocer y examinar las cosas en sí mismas y no por las observaciones que otros hagan por él; debe graduar el aprendizaje de los alumnos; no utilizar golpes ni violencia; debía conocer primero las cosas que

enseñaba; además, debe aprender a que no debe avanzar mientras los conocimientos básicos no estén firmes en la mente del alumno. La docencia para Comenio era el oficio más noble entre todos. Otro personaje Decroly (1871-1932) afirma que el maestro debe ser: una persona equilibrada de carácter; capaz de brindar la libertad necesaria a los educandos; que valore la experiencia del alumno; que acepte al niño como un ser integro; orientador del aprendizaje y que considere al alumnado como el motor de la educación. Y por último retomaremos a Piaget (1896-1980) quien en su libro *A dónde va la educación*, hace algunas reflexiones en torno al maestro y a la formación que se le debe proporcionar a este: comenta en cuanto a la preparación de los maestros, que antes que pensar en una reforma pedagógica, se debe asegurar una buena formación de los maestros, aunado a esto hay que tener presente el problema social de la revalorización de la profesión docente y por otro lado la formación intelectual y moral del docente. Ante tal situación plantea que la única vía es “una formación universitaria completa para los maestros de todos los niveles”, además de promover la unión entre la enseñanza y la investigación, y el trabajo de investigación en equipo.

Lo anterior constituye solo un ejemplo a través de tres personajes que han externado sus puntos de vista sobre cómo debe formarse al docente, que cualidades debe poseer para realizar su labor como docente.

Es importante reflexionar sobre las tendencias que se requieren para la formación de los profesionales en educación y ubicándonos en nuestro nivel de interés que es la licenciatura que se ofrece en el campo de las Ciencias de la Educación, una de las prioridades es que las instituciones que ofertan estos programas analicen su vigencia y pertinencia, como programas que pretenden responder a necesidades claramente identificadas, y contextualizadas a los retos que se presentan; es necesario atender a través de los procesos de formación los métodos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de evaluación, las competencias que el docente no solo en lo académico debe atender, sino en lo administrativo, humano y social para poder formar adecuadamente a los alumnos de acuerdo a las requerimientos del contexto en que se desarrolle la acción educativa. Se requieren cambios en el docente para poder formar un alumno que se pueda integrar a la complejidad de la sociedad actual.

Se presentan a continuación algunas reflexiones en torno a las competencias que debe poseer un docente para poder apoyar en la preparación de los alumnos de acuerdo a las características de la nueva sociedad a la que se enfrentaran.



## DESARROLLO

La conceptualización de la educación ha cambiado a través de las diferentes etapas por las que la sociedad ha evolucionado, desde un aprendizaje por imitación en la época primitiva hasta un proceso complejo apoyado con multiplicidad de métodos y técnicas en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el alumno logre el desarrollo de competencias.

La formación de los profesionales de la educación se ha modificado en el transcurso del tiempo.

En la actualidad encontramos diversas concepciones entre las que podemos mencionar la de Valera (2010) que concibe el proceso de formación profesional en educación como un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes, es decir, un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico. Por lo que la formación del profesional en educación no se limita a ciertos conocimientos, sino a un sujeto que le proporcionaran los elementos para asumir un compromiso social y profesional dispuesto a adaptarse al mundo cambiante al que se enfrentara en su práctica profesional.

Se requiere plantear cambios en los programas de educación, y formación técnica y profesional, para facilitar el acceso al mercado laboral final del proceso formativo, que se puedan integrar a un mercado laboral cambiante, actualizando las competencias en que se han de formar. (OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF:2015)

Encontramos en estas dos aportaciones coincidencias en cuanto a la formación profesional en educación enfocada a preparar a los sujetos hacia una práctica profesional, enfatizando las competencias que deberán desarrollar para su inserción el quehacer educativo.

En el siguiente cuadro se presentan cuatro autores con categorizaciones propuestas para los saberes a promover en la formación docente.

DARLING-HAMMOND 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de los aprendices y de cómo estos aprenden en contextos sociales, incluyendo conocimiento del desarrollo del lenguaje.</li> <li>• Comprensión de los contenidos y metas del currículum, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignatura a la luz de las demandas disciplinares, las necesidades del estudiante y los propósitos sociales de la educación.</li> <li>• Comprensión de habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación, y cómo construir y gestionar un aula productiva.</li> </ul>
-------------------------	--

MONTERO MESA 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos).</li> <li>• Conocimiento profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas).</li> <li>• Las prácticas de enseñanza.</li> <li>• Las tecnologías de la información y comunicación.</li> <li>• La atención a la diversidad (personal, social, cultural).</li> <li>• La gestión de los centros educativos.</li> </ul>
AVALOS 2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar).</li> <li>• Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.</li> <li>• Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.</li> <li>• Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.</li> <li>• Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características.</li> <li>• Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.</li> <li>• Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.</li> </ul>
TERIGI (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.</li> <li>• Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria.</li> <li>• Formación didáctica general y específica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.</li> <li>• Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.</li> <li>• Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos.</li> </ul>

Fuente: Terigi (2013)

En estos autores se plantea la preocupación por que la formación del docente abarque no solo contenidos que se deben dominar, sino las habilidades para enseñar ese contenido, el dominio del apoyo tecnológico, conocimiento de los alumnos que se atenderán y los contextos culturales en que se inserta los alumnos y la institución donde se desarrollara el docente.

Por su parte, Bar (1999) y Bralavsky (1999) proponen que los docentes deberán de ser preparados y tener las siguientes competencias:

En la competencia pedagógico-didáctica, se destaca en primer lugar, la necesidad de que el docente posea una serie de estrategias para intervenir intencionalmente promoviendo aprendizajes en los alumnos y que además posea la capacidad de crear estrategias en las situaciones educativas donde fuesen insuficientes o no pertinentes. El docente debe ir más allá de la exposición. En esta competencia se destaca la coordinación de grupos de aprendizaje.

En segundo lugar en la competencia institucional los docentes tienen que tener la capacidad de articular la macropolítica (lo que sucede en el sistema educativo) con la micropolítica (lo que es necesario programar y evaluar dentro de las instituciones donde se desempeña), el docente debe saber que lo que se decide como política educativa tiene que ver con lo que pase en las escuelas y en las aulas, pero a la vez no debe definir plenamente lo que sucede dentro de ellas.

En tercer lugar, en la competencia productiva, es esencial que los docentes comprendan al mundo en el que viven y vivirán, pero a la vez intervengan de manera productiva en él.

En cuarto lugar, en la competencia interactiva, se ve la necesidad de que el docente aprenda a comprender y a sentir como el otro. Este otro puede ser desde el padre de familia, el alumno, funcionarios, comunidades, organizaciones sociales, eclesásticas y políticas. Esta competencia aborda la cultura de los niños, jóvenes, comunidades y su relación con el Estado.

Y, por último, la competencia especificadora puede tener lugar en relación a una disciplina, pero también a una situación de trabajo con el conocimiento acerca de los sujetos y las instituciones.

Encontramos mucha coincidencia con los cuatro autores mencionados anteriormente (Darlin-Hammond, Montero, Avalos y Terigi) respecto a lo que plantean Bar y Bralavsky (1999), el docente debe poseer una competencia pedagógica-didáctica que le permita utilizar y/o crear estrategias para las situaciones educativas en las que intervenga; de dominar la competencia institucional que le permita conocer la política educativa y lo que rige en la institución y sus decisiones en las aulas. No alejarse de la competencia productiva, ya que les permitirá conocer el mundo laboral al que deberán de integrarse, así como la competencia interactiva que le permita conocer a los sujetos con los que interacciona (alumno, padres de familia, directivos, funcionarios, etc.), sin descuidar su disciplina y el contexto en el que realizara su práctica que le da la competencia especificadora.

Asimismo, tenemos a propuesta de Perrenoud (2007) quien plantea diez dominios de competencias en la formación de los profesores de primaria, pero que se podrían tomar como guía en la formación de los profesores de cualquier nivel educativo, y que van en la misma línea de los autores ya revisados.

- 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje: esta se traduce en competencias específicas como son: el conocer los contenidos que se enseñaran, los objetivos de aprendizaje que implicaran, así como las situaciones de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y obstáculos al aprendizaje; construcción y planificación de secuencias didácticas y comprometer a los alumnos en investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: concebir y hacer frente a situaciones problemas acordes al nivel del alumno; adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza; establecer vínculos con las teorías; observar y evaluar desde el enfoque formativo el aprendizaje de los alumnos y tener controles establecidos para logro de competencias y toma de decisiones.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciaciones: enfrentar la heterogeneidad en el grupo; extender la gestión de la clase a un espacio más amplio; brindar apoyo integrado a los alumnos; fomentar la cooperación y enseñanza mutua en la clase.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo: Promover el deseo de aprender y de autoevaluación; desarrollar consejo de alumnos en la clase y negociar con ellos reglas, acuerdos. Ofrecer actividades de formación opcionales y promover los proyectos personales de los alumnos.
5. Trabajar en equipo: promover proyectos en equipo, resolver problemas, conflictos en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela: organizar la participación de los alumnos en la escuela.
7. Informar e implicar a los padres: involucrar a los padres no solo en reuniones sino en la construcción del conomimiento de sus hijos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías: promover el uso de instrumentos tecnológicos como apoyos didácticos.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: abordar problemáticas como la violencia, discriminación (sexual, étnica, social); fomentar el desarrollo de la responsabilidad, la solidaridad, justicia.
10. Organizar la propia formación continua: participar en la formación personal y grupal.

Perrenoud nos presenta una competencia que va más allá de la habilidad de acción concreta, enfatizando el sentido práctico de habilidades y conocimientos que se posean. Plantea además una guía para conocer las demandas que establecen en un centro educativo respecto a las competencias, y herramientas pedagógicas para analizar el trabajo del docente en los centros educativos. Lo cual constituye un elemento importante dentro de la formación inicial y continua del docente (Pavie:2011).

Por su parte Escudero (2006) plantea tres núcleos a cubrir para los estándares profesionales que debe poseer el docente.

- Conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales y el conocimiento y dominio de diferentes metodologías y estrategias para hacer más viable el aprendizaje.
- Capacidades de aplicación del conocimiento (planificación de la enseñanza; selección de tareas significativas para los estudiantes; clima de convivencia en el aula; promover instrucción que facilite crecimiento académico, social y personal; uso de comunicación verbal y no verbal promoviendo la indagación personal y grupal; uso de estrategias instructivas que promuevan el pensamiento crítico y resolución de problemas; y el uso de la evaluación como parte de la enseñanza aprendizaje.
- Responsabilidad profesional a través de una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docente; reflexión y aprendizaje continuo, así como promover liderazgo y colaboración, tomando iniciativas y comprometiéndose con el aprendizaje de todos los alumnos y la mejora progresiva de la enseñanza.

La propuesta que nos hace Escudero no coincide con un enfoque de racionalidad técnica, donde se enfatiza la eficacia del docente, se enfoca a la competencia que el docente debe poseer valores, creencias y compromisos, sus conocimientos, capacidades, actitudes para el desempeño de su labor docente (Pavié :2011).

Después de presentar diversos autores que plantean competencias que se deberían formar en los docentes, será pertinente reflexionar sobre las siguientes cuestiones (Aguerrondo y Xifra: 2002):

## EPISTEMOLÓGICO

¿Qué conocimientos requiere la sociedad actual? que conocimientos deben formar a los docentes, los conocimientos que transitan en el sistema educativo, qué tipo de conocimiento distribuye la escuela. se favorece el desarrollo del pensamiento productivo, capaz de actualizarse, abierto a nuevas adquisiciones; se permite diálogo e intercambio.

¿Qué áreas de conocimiento es necesario transmitir? Si la escuela tiene que transmitir conocimiento socialmente válido, debe adecuar entre cómo se definen las áreas de conocimiento dentro del sistema educativo a cómo se definen en el mundo académico. El gran problema a que nos enfrentamos es que las novedades académicas tardan mucho tiempo en incorporarse en el sistema educativo, lo cual se refleja nos so en los contenidos sino en lo enfoques que se manejan en las disciplinas y no se incorporan a la enseñanza. Esto ha ocasionado que no se cuenten con perfiles de docentes con conocimientos adecuados a los avances de la disciplina y de la enseñanza, lo cual debe estar presente en las nuevas exigencias para la formación de docentes.

¿Cuáles son los contenidos que nos permiten el logro de competencias priorizadas por la sociedad actual? Se debe guiar por el paradigma que implica la idea de la competencia cognitivas básicas para el aprendizaje, y las que los definen como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. No solo centrarse en la formación de docentes en el aspecto del conocimiento, sino de una manera más amplia abordar otras potencialidades que permitan una formación integral.

## PEDAGÓGICO

En la formación del docente este aspecto es fundamental, y hace referencia al sujeto de la enseñanza, concepción del aprendizaje, enseñanza y rol del docente.

En cuanto al sujeto que aprende, el alumno, el cual debe guiar para que el maestro determine particularidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, debiendo tomar en cuenta sus edades, intereses, necesidades, capacidades intelectuales, afectivas

Como aprende el sujeto de aprendizaje, en que teoría del aprendizaje se basa, y podríamos plantear dos grandes polos el mecanicista (ensayo-error, premio-castigo, estímulo-repuesta) o las constructivistas (construye su objeto de aprendizaje).

El rol del docente, que aborda que debe saber quién enseña y que debe hacer quien enseña. En primer término, que saberes tiene el docente; los contenidos a enseñar y la metodología de enseñanza (como ya se mencionaron los autores anteriormente, respecto a lo que se debe atender en la formación de los docentes). Respecto a que debe hacer

quien enseña, encontramos por un lado la transmisión con su clase frontal o tradicional y por otro lado a la función de acompañante, el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar conocimientos.

## **DIDÁCTICO**

En este aspecto la gran interrogante es ¿cuáles son las estrategias de enseñanza? dependiendo de lo que utilice el docente se ubicara en un modelo tradicional, conductista o constructivista. Aquí se deberá seleccionar y organizar los contenidos lo cual estará influenciado por el tipo de curriculum en que se participe (por asignatura, áreas, flexible, competencias). Se realizará una planeación educativa y evaluación que deberá coincidir con el modelo pedagógico que sustenta la enseñanza.

Estos elementos nos permiten reconocer que no es un proceso sencillo el identificar las áreas en que se debe enfocar la formación de los docentes, es una actividad compleja a la que se enfrentara como docente, que debe atender los nuevos paradigmas.

Después de revisar los aspectos que manejan estos autores sobre las competencias que se deben cubrir en la formación de los docentes podemos concluir en las siguientes consideraciones:

- Dominio de contenido: un elemento que no podemos eliminar es que el docente debe ser un experto en lo que enseña. Por lo cual no se debe descuidar en ningún momento tanto durante la formación inicial docente como en su formación continua ya como profesional de la docencia, ofrecer al docente cursos que le permiten conocer los avances y novedades en su área de conocimiento.
- Dominio pedagógico-didáctico: lo primero que pensaríamos, debemos formarlo para la docencia, no, el ámbito pedagógico-didáctico no se reduce estrictamente a la docencia, debemos formar al docente con la finalidad de que sea competente para planear, implementar y evaluar los elementos pedagógicos-didácticos que requiere en cada proceso de enseñanza aprendizaje, dependiendo de los contextos institucionales, socio-culturales en que participe. El docente deberá contar con los elementos que le permitan desarrollarse en los diferentes niveles, contextos, modalidades de enseñanza aprendizaje. El dominio de la docencia será un elemento importante que no se descuidara, ya que el futuro profesional se enfrentará al acto docente, a pesar que su desempeño no sea exclusivamente la docencia.
- Dominio de prácticas: el docente durante su formación debe tener la oportunidad de realizar prácticas en la realidad educativa en la que se enfrentará,

- con la finalidad de que se vaya concientizando a las problemáticas que se encontrará en su desempeño como profesional y como su formación le permitirá construir estrategias de solución a estas. Esto le brindará herramientas reales para su buen desempeño como profesional, ya que no será su primera confrontación con el quehacer docente, sino ya tendrá un marco referencial no solo teórico sino real, obtenido a través de sus prácticas como estudiante.
- Dominio de herramientas: En especial tres herramientas como apoyo en la formación del docente: el uso de las NTIC, del idioma, formación ética. Respecto al uso de las tecnologías llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en lo sucesivo NTIC) el docente deberá conocerlas y manejarlas para poder introducirlas como elementos de apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al idioma, es necesario dominar otro idioma además del nativo, el inglés es una buena opción por la posibilidad de leer documentos actualizados que en algunos casos tardan en traducirlos al español y podrían ser valiosos para el área de concomimiento o de apoyos pedagógicos para el docente. Por último, la formación ética, que debe formar parte de las herramientas de apoyo del docente, para no olvidarse que está tratando con sujeto- alumno que coexiste en diferentes contextos y que debe apoyar en su formación de valores como sujeto y como futuro profesionista.

- Dominio de gestión: todo profesionista de la educación independientemente de su área de desempeño requiere involucrarse con procesos administrativos, por lo cual deberá estar presente en su formación inicial y continua, para facilitar el manejo de esta área.

## CONCLUSIÓN

Ante las actuales condiciones en una sociedad del conocimiento, influenciado por los procesos de globalización que vivimos, se requiere un docente acorde a estos, para realizar su labor y lograr una educación con calidad. Estos planteamientos nos hacen ir hacia los estudios prospectivos de la educación superior. En los primeros años del siglo XXI se esperaban características como las siguientes (Ramos, 1998): la economía del conocimiento estará basada en la tecnología; la reorganización del mercado laboral dará paso al empleo de tecnologías que alterarán el proceso de trabajo, esto afectará en los diseños curriculares con lo que se observarán modificaciones en la formación profesional; y la internacionalización impondrá la certificación profesional.



Ramos (1998) afirma que las tendencias de los sistemas de educación superior tenderán hacia: una expansión cuantitativa; diversificación de estructuras institucionales, programas y formas de estudio; cuidar la brecha entre las condiciones de la educación superior en los países desarrollados y los países en desarrollo; fortalecer los mecanismos de vinculación con otras esferas de la vida social; así como fortalecer el desarrollo tecnológico de la información científica. La formación docente no se puede pensar en forma aislada, debemos ubicarla en nuestro contexto histórico-social en que nos corresponde desarrollarnos, sin ignorar los aspectos económicos, políticos y tecnológicos.

Para Coolhunting Community (2016) los colegios y universidades deben diferenciarse por la posibilidad de establecer los alumnos contacto directo con profesores expertos y fomentar intercambios que promuevan experiencias personales y profesionales. Las experiencias de aprendizaje son en la actualidad más participativas, promoviendo la interacción maestro-alumno y contexto con la resolución de problemas reales de manera práctica.

## REFERENCIAS

- Agüerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires. Paper Editores
- Bar, Graciela. "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional mexicano" 1er. Seminario Taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Revista Iberoamericana no. 19, Lima Perú. Septiembre 1999.
- Braslavsky, C. (1999). "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores" Revista Iberoamericana de Educación no. 19 Formación Docente.
- <http://www.campus-oei.org/oei.virt/rie1901.htm>.
- Coolhunting Community. *10 tendencias en educación*. Marzo 23, 2016 consultado el 29 de marzo, 2016 en : <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/las-10-tendencias-que-van-a-revolucionar-el-sistema-educativo>
- OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF (2015). *Perspectivas económicas de América Latina 2015*
- Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. REIFOP, 14 (1), 67-80. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (08-03-2016)
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España. Grao.
- Piaget, J. (1981). *A Donde va la educación*. España. Teide.

- Ramos S., J .D. (1988). *El perfil del profesionista del siglo XXI*. Ed. Instituto Politécnico Nacional. México. 68pp.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y porqué*. Buenos Aires. Santillana.
- Valera S., R. (2010). *El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados Civilizar*. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 10, núm. 18, enero-junio, 2010, pp. 117-134. Bogotá, Colombia. Universidad Sergio Arboleda.

# Capítulo 11

## PEDAGOGÍA FRONTERIZA: ¿UN CONCEPTO EDUCATIVO O UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DE INNOVACIÓN?

Sheyla D. Banda Domínguez

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Mexicali

### INTRODUCCIÓN

La educación tradicional, ofrece una parte alterna en la región noroeste de México, específicamente entre Baja California, México y California, EUA, en educación superior; que es el constructor de *Pedagogía Fronteriza* donde se expresa que el docente debe comprometerse y respetar la diferencias entre alumnos y cualquier sujeto desde el marco de la diversidad contextual geográfica, debe promover una educación donde los alumnos sean críticos y desafíen al sistema existente, lo que se busca es transformar el mundo en el que se vive, se busca que las personas salgan de los límites culturales impuestos por la clase dominante, es una *pedagogía desafiante* que se embiste con el currículo formal, quien apoya la estructura dominante y que ve la educación con fines más con tendencia económica. Giroux promueve una *pedagogía crítica* y esto es positivo, ya que puede ser la clave para una transformación en la sociedad, un cambio positivo que trasfiera mejores condiciones para las personas, sin embargo, también es una propuesta riesgosa porque la clase dominante tiene un poder muy grande hacia las orientaciones educativas. (Giroux, 1992).

## Desarrollo

Para abordar la *Pedagogía Fronteriza* es necesario revisar la *Pedagogía de Frontera*, esta se nutre principalmente, de dos fuentes teóricas: el postmodernismo crítico y la pedagogía crítica (Giroux, 1992). El postmodernismo crítico plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y por consecuencia el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional; para esto se plantea como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental. La pedagogía crítica ve a la educación como una práctica política social y cultural. Se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. Las conjunciones de estas dos fuentes teóricas permitieron a Henry Giroux formular la *Pedagogía de Frontera*, o *Pedagogía de los Límites*.

Este concepto de pedagogía de frontera sugiere que los docentes existen dentro de los límites sociales, políticos y culturales entre otros, que son múltiples como históricos en esencia y que ubican demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias. Giroux es uno de los principales exponentes en EUA de la *Pedagogía Crítica* y concretamente de lo que él denomina como la *Pedagogía Fronteriza*.

La proximidad a la construcción del concepto de *Pedagogía Fronteriza* reviste en ser agentes de cruzadores de fronteras en cualquier campo, más allá de los límites construidos en cuanto a las diferencias. Los docentes siguen construyendo un control teórico de las formas en que se erige la diferencia, ya que ésta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan, excluyen e incluyen las voces de los distintos grupos que por lo general son grupos subordinados, marginados o estigmatizados. Este control teórico permitirá al docente trabajar los contenidos educativos de una manera pertinente para el logro de los fines educativos ya esbozados, pero el logro efectivo de tales fines exige que el docente se constituya en un **cruizador** de fronteras para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento. (Giroux, 1992).

En la lógica del país, en México es recurrente que se piense que el habitante de la frontera norte con EUA, es bilingüe solo en español-inglés elemento que no es correcto en lo curricular, dada la cotidianidad del desarrollo de los individuos de ambos estados y regiones. No obstante, hay quienes piensan que el énfasis principal en la educación de los alumnos en contexto de frontera norte en B.C., debe enfocarse al aprendizaje de la segunda lengua; el inglés y no conciben a la educación sin este factor como central para lograr el desarrollo cognitivo y académico del sujeto.

En la frontera norte de B.C. la educación es un espacio en el cual convergen varias regiones culturales del país y de otros países, así como idiomas que se entrelazan para la creación de una nueva identidad en los alumnos, una identidad que permite a los individuos –nativos y migrantes- ajustarse a los nuevos tiempos como consecuencia de la acelerada dinámica transfronteriza y multilingüe que se vive en la mayoría de las fronteras (Anzaldúa, 1999). Estas adaptaciones requieren de aprendizajes específicos que permitan al individuo vivir en la cotidianidad desde el punto de vista de los símbolos culturales predominantes en la vida, y así ser capaz de seguirse reconstruyendo en la interacción en medio de esta dinámica multicultural permanente, que por lo general el grueso del estudio se encuentra en educación básica (PROBEM, 2017).

La *Pedagogía Fronteriza* cobra particular importancia en la educación ya que pretende formar individuos preparados que valoren el idioma, la cultura y los antecedentes familiares de las personas como parte de su identidad fronteriza entre otros. Para que esto suceda de manera significativa es necesaria una formación permanente que permita a los docentes seguir en su desarrollo e investigación y los estimule a realizar innovaciones acordes con las condiciones formativas reales que se viven en esta zona geográfica. Cada docente que se encuentra en un aula reconfigura su realidad al tiempo y momento histórico que se vive.

Las características singulares del tejido sociocultural de la región binacional que se gesta entre el contexto de B. C. y California, son un elemento fundamental para la definición de la práctica educativa, ya que ésta se registra en medio de una alta movilidad espacial y social, de la convergencia de múltiples culturas, de procesos migratorios complejos, y de formas heterogéneas de vivir las identidades nacionales. Los lineamientos educativos de cada región y localidad definen la manera cómo los sujetos en edad escolar se habrán de incorporar a los procesos socioeducativos.

Como se ha apuntado anteriormente, una de las ideas para el concepto de *Pedagogía Fronteriza* surge del análisis del proceso educativo en un escenario multicultural, concretamente entre México y Estados Unidos de América, y tuvo sus primeras manifestaciones en tres instituciones de educación superior de esta región noroeste como: la Universidad Iberoamericana -Tijuana, la Universidad Pedagógica Nacional, Tijuana y San Diego State University. Su finalidad es la de forjar alianzas en beneficio de la educación y de los niños y jóvenes fronterizos que necesitan de una educación acorde a sus necesidades particulares, dada la movilidad y complejidad de la conformación persistente de ambas comunidades.

En virtud de que la frontera norte de B.C., es una región en la que se registra una alta tasa de migración que genera una identidad cultural específica, el sistema educativo

mexicano requiere diseñar metodologías pedagógicas con mayor sentido que fortalezcan a los distintos grupos sociales en función a las competencias necesarias para el desarrollo integral de los alumnos que conforman el presente de la región bajacaliforniana donde México es cada vez un mayor receptor de extranjeros.

Uno de los retos que se deben afrontar desde la *Pedagogía Fronteriza como constructo* y con relación a los métodos de enseñanza, planteamientos y enfoques educativos, son las situaciones de aprendizaje que viven los alumnos y docentes que habitan en la región binacional, y que son atendidos puntualmente de acuerdo al currículo establecido, ya que si bien todo alumno que habita la región fronteriza tiene el mismo derecho a la educación, en la realidad esto no siempre se cumple y las diferencias suelen ser grandes en cuanto a la calidad en la atención. Immanuel Kant describe la especificidad humana para ocuparse del asunto de la Pedagogía de la Formación.

Plantea esa especificidad en términos paradójicos, del lado de la falta.

El cuidado humano difiere del cuidado animal: parece haber una ausencia de programación al respecto; con todo, se lleva a cabo para que el niño sobreviva e introducirlo en el campo social que nada tiene de natural. Pero este propósito, que Kant llama Disciplina, encuentra una resistencia: el impulso, un no poder parar, que podría ser el efecto de la desnaturalización llevada a cabo; así, la disciplina resta, introduce pausa, da lugar al deseo. Solo entonces tiene posibilidad la Instrucción, o sea: contarle, a alguien que puede escuchar, las elucubraciones conquistadas o heredadas por la sociedad que lo alberga. (UAEM, 2015).

Así mismo y aludiendo al concepto de Pedagogía, (Kant, 2003), ésta ha de permitir entender la primera tarea del educador: el ayudar al alumno a adaptarse a una situación sin suprimir su complejidad. Al construir junto con los sujetos educativos un instrumento de significados con un método alternativo, a los niños y jóvenes les será posible aprender, comprender y actuar en su realidad contextual.

Hace más de una década la educación se orientó para formar individuos conscientes de las realidades y percepciones múltiples de la cultura y la propia diversidad, a fin de que fuesen capaces de cuestionar y que no percibieran un destino inalterable, sino que consideraran esas realidades y percepciones como procesos socialmente contruidos y, consecuentemente, modificables. La educación debe llevar hacia la emancipación y al desarrollo de la conciencia si se desea preparar individuos críticos que asuman el compromiso de transformar esta sociedad en un lugar mejor para coexistir.

Construir una sociedad más justa no depende de alguien en especial, por el contrario, es la misma sociedad en voluntad la que tiene que edificarla y desarrollarla orientada a favorecerla. Así, cuando las personas son capaces de preguntar, de cuestionar la reali-

dad que perciben y tratan de comprenderla buscando su emancipación y trascendencia, ya es un indicador de que han emprendido la elaboración crítica de su realidad, en este caso, de su región bicultural y binacional tomando conciencia de sus historias y procesos personales. Inicia entonces la elaboración de su inventario personal, en el cual (Castells, 1995) señala que se debe proyectarse continua y cotidianamente, procesos de reflexión crítica que lleve a tomar conciencia de eventos, acciones y situaciones que ocurren a su alrededor.

Y cómo hacerlo en una sociedad *flotante* como la de la región fronteriza de B.C, cómo hacerlo con los docentes que no están formados en una educación bicultural y binacional, la cual debe ser doblemente formativa para propiciar la formación-innovación y potenciar así los diversos procesos, y que no está contemplada en los planes y programas de estudio de manera integrada, el docente tiene que desarrollar sus competencias para esta integración; sin embargo no necesariamente ello quiere decir que este proceso es satisfactorio. Construir implica de construir y reconstruir identidades para elaborar nuevas posibilidades. Así, se parte de la noción de que las identidades son espacios en construcción permanente (Huerta, Mercado, López, García, 2007) que están estrechamente vinculados con los complejos y variados estilos de vida de cada individuo que cohabita en la frontera norte de B.C.

Sin embargo, este proceso está determinado por relaciones de poder que operan a través de determinadas instituciones y agentes de control, así como por fuerzas sociales que moldean las identidades bajo enfoques disímboles que marginalizan y excluyen a grupos subordinados que son considerados como *El Otro* (Hegel, 2015) el que es *disímil*.

Es así también como se puede avanzar en este campo tan complejo como lo es el educativo, y más aún el de la educación básica, por las demandas de cobertura, por la movilidad, por la etapa de desarrollo de los niños de preescolar, primaria y secundaria, quienes va un gran porcentaje a la educación media superior y superior, sin olvidar a los docentes que sobreviven en medio de *carencias formativas*, tratando de adecuar la norma nacional a la condiciones estatales y locales.

En ese sentido, cabe reconocer en el paisaje fronterizo la marca específica de la educación bilingüe, ya que gran parte de los inmigrantes aprenden inglés como segundo idioma y han experimentado, en algunos casos, los procesos educativos son opresivos y excluyentes al integrarlo.

La formación de los docentes fronterizos, incluyendo los bilingües, requieren habituarse desde una perspectiva crítica que incluya sensibilidad política, a fin de que los futuros profesionistas asuman un compromiso en favor de la justicia social, de una educación de calidad para todos, así como el compromiso y la fuerza necesaria para luchar en contra de cualquier tipo de discriminación y exclusión en las escuelas cualquiera que

sea su régimen ya en una sociedad eclosionada que corresponde hoy por hoy vivir a los ciudadanos de la frontera. (Giroux, 1992).

Es complejo pensar en la *Pedagogía Fronteriza* si el docente no toma conciencia y acción de que vive en un sistema educativo burocrático y esquemático que va más lento que la propia dinámica social. Es a través de estos procesos reflexivos que se conciben en profundidad las realidades concretas (Sacristán y Gómez, 1983), más allá de la comprensión superficial que, la mayoría de las veces, está marcada por mistificaciones y distorsiones y de ciertas perversidades institucionales.

Las características del tejido social-cultural de la región binacional y bicultural es temática fundamental en la práctica educativa que concentra movilidad social imperante interna y externa, con ello se hace referencia a las diversas culturas, los procesos migratorios, la forma como se viven las identidades nacionales, los preceptos educativos de cada región, localidad, la manera cómo es que cada sujeto en edad escolar es que va incorporándose y desincorporándose de procesos socio-educativos de la región fronteriza por las condiciones dimensionales marcadas históricamente, no es una generalidad sin embargo si es una situación real y vívida.

## CONCLUSIÓN

El concepto de *Pedagogía Fronteriza* es propuesto y diseñado en el análisis del proceso educativo en complejidad cultural, entre México y Estados Unidos de América con las instituciones de nivel superior: Universidad Iberoamericana, Tijuana, Universidad Pedagógica Nacional, Mexicali, Tijuana y San Diego State University, con la finalidad de forjar alianzas en beneficio de la educación y de los niños y jóvenes fronterizos que necesitan de una educación con firmeza y compromiso.

La frontera es una región donde se presenta un fenómeno de migración importante, además de la identidad forjada con los nativos de la región, el sistema educativo necesita diseñar y forjar metodologías pedagógicas que fortalezcan desde los distintos grupos sociales, las competencias más que necesarias para el crecimiento y desarrollo integral de los niños y jóvenes que conforman la región bajacaliforniana.

Uno de los retos que debe afrontar la pedagogía fronteriza va en relación con métodos de enseñanza, planteamientos y enfoques educativos, situaciones de aprendizaje que viven los estudiantes y docentes que habitan en la región binacional-bicultural y que son atendidos de acuerdo al establecimiento curricular, y aun que todo niño y joven que habita la región fronteriza tiene el mismo derecho a la educación, la realidad ha mostrado que no se refleja y que la diferencia es grande en cuanto a la cobertura y calidad en la atención; en este sentido y aludiendo al concepto de *Pedagogía*, ha de permitir entender la primera



de tarea del educador en esta situación de integración tan fragil.... adaptar al alumno a un ambiente cultural distinto.

Al construir en ellos un instrumento de significado - no un nuevo hábito ni incluso una nueva creencia, con métodos y/o instrumentos novedosos a los niños y jóvenes que les sirva y sea posible entender y actuar en su realidad contextual actual. (De Faroh, 2007).

## REFERENCIAS

- Acosta, S. A. (2004). Una modernización anárquica: la educación superior en México en los noventa. Iesalc. Unesco. Primera edición. Universidad de Guadalajara.
- Anzaldúa, G. (2012). Borderlands. La frontera. The new mestiza. Aunt lute bookss. Cuarta edición. Centre dona i literatura (ed). San francisco. Estados unidos.
- Calvillo, V.M. (2002). Los gobiernos del distrito norte, 1920-1923 en baja california: un presente con historia. Instituto de investigaciones históricas. Tomo ii. Universidad autónoma de baja california.
- Castells, M. (2005). La era de la información, economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. 1. Alianza (ed.).
- Giner, t. A., Llador, M. R. (2015). Coaching en educación. Coaching para personas implicadas en la educación propia o ajena. Barcelona: Horsori. Universitat de Barcelona. Universidad de Lleida.
- Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Buenos Aires, Argentina. Siglo xxi (ed.).
- Giroux, H. A. (2006). La pedagogía crítica de Henry a. Giroux. Revista: Sinética. Revista electrónica de educación. Disponible en [uaem-redalyc.org](http://uaem-redalyc.org)
- Luna, D. M. (2000). El bilingüismo y el biculturalismo. Una opción viable y necesaria en la pedagogía fronteriza. Universidad iberoamericana del noroeste. El bordo 11. Tijuana, Baja California, México.
- Programa binacional de educación migrante. Probem. (2017). Gobierno de la República. México. Disponible en [http://www.mexterior.sep.gob.mx/2\\_prob\\_ini.html](http://www.mexterior.sep.gob.mx/2_prob_ini.html)
- Proyecto Alfa Tuning América Latina (2013). Alfa Europe Aid operation office tuning América Latina. Innovación educativa y social. Disponible en <http://www.tuningal.org>
- SEP. (2017). Formación continua. Disponible en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/modelo-formacion-continua.html>
- Kerper; J. (2007). San Diego State University. Disponible en : [http:// people/jmora](http://people/jmora).
- Kant, I. (2012). ¿Una filosofía de la educación? Revista internacional de investigación En Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Colombia.