

Primer Coloquio Nacional de Cuerpos Académicos “La investigación en educación superior: aportes y retos”

La evaluación y acreditación en educación superior para la mejora de la calidad educativa 69

Cambio institucional y prácticas académicas en la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 74

El uso de la biblioteca virtual de la Universidad Veracruzana por parte de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía 80

Estrés académico, autoestima, emoción y efecto Stroop en ambientes escolares 84

La práctica de los estudiantes normalistas, una explicación desde la malla curricular 87

La investigación educativa con una mirada formativa 93

Aportes a la formación inicial de los profesores normalistas para el trabajo en escuelas multigrado: una mirada de los estudiantes de séptimo semestre	97
Acoso y hostigamiento en la universidad, una mirada desde los estudiantes	102
La práctica profesional en la formación inicial. Reflexiones de los normalistas	106
Uso de las TIC por parte de los docentes en formación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato	111



Primer Coloquio Nacional de Cuerpos Académicos

“La investigación en educación superior: aportes y retos”

Las circunstancias históricas que han rodeado el surgimiento y la evolución de la educación superior en México han sido en extremo complejas; sin embargo, las condiciones imperantes han influido también para consolidarla como la alternativa ideal para generar conocimiento y actualizar el que ya existe. Durante su proceso de vida, la educación superior ha conseguido influir en el desarrollo científico y tecnológico del país, logrando transformaciones importantes en diversos ámbitos y permitiendo el establecimiento de redes de colaboración académica. Para las Instituciones de Educación Superior (IES), la investigación es una de sus funciones sustantivas y debe considerarse dentro de las prioridades institucionales; reconociendo que la mejor forma de validar los resultados de esas investigaciones consiste en compartirlos y ponerlos a consideración de otros, por lo cual la divulgación es una actividad necesaria dentro del proceso investigativo.

Bajo las premisas anteriores y como parte de una política educativa gubernamental, en el año 2002 se planteó la conformación de Cuerpos Académicos (CA), considerando la idea de que los docentes de las IES podrían contribuir a mejorar los niveles de investigación nacional, esto a través de la generación, aplicación y difusión del conocimiento. Un cuerpo académico “debe entenderse como una pequeña comunidad científica que produce y aplica conocimiento mediante el desarrollo de una o varias líneas de investigación, y el trabajo en las mismas funciona como el elemento aglutinador de dicho equipo” (López, 2010, p. 10). El trabajo que se realiza al interior de estas comunidades resulta indispensable para reforzar las tareas de docencia de los profesores, pues les

permite analizar su práctica educativa y sus experiencias en el aula bajo un enfoque distinto.

De acuerdo con Pimienta (2012), las competencias del docente de educación superior se desarrollan mediante una reflexión continua que consiste en analizar la práctica docente de acuerdo con el contexto y la época; además, incluye también analizar el papel del estudiante, lo cual implica actualizarse y mejorar constantemente. Hoy en día, los CA llevan a cabo importantes tareas que propician mejores niveles de desarrollo para las instituciones, de ahí la importancia de conjuntar esfuerzos que permitan establecer redes a través de las cuales los logros obtenidos puedan incrementarse. Los temas de investigación de estos grupos surgen de necesidades latentes, entendiendo que

Una necesidad viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en la que esas cosas son (Zabalza, 2000, p. 67).

En un intento por apoyar la difusión del trabajo que realizan los CA, el Centro Regional de Educación Normal (CREN) Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, de Tuxpan, Veracruz, a través del Cuerpo Académico Innovación Educativa y Práctica Docente, de la licenciatura en Educación Primaria, promovió una convocatoria para participar en el Coloquio Nacional de Cuerpos Académicos “La investigación en educación superior: aportes y retos”, presentando ponencias sobre diversos temas en el ámbito educativo. Este coloquio se organizó dentro del marco del Congreso Educativo Nacional “La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas”, el cual se llevó a cabo los días 27, 28 y 29 de junio del 2017, en dos sedes: el salón Miramar del hotel Río Paraíso para las conferencias magistrales y las instalaciones del CREN Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán para los talleres y el coloquio.

Como objetivo de este evento se planteó construir un espacio abierto de participación y diálogo entre investigadores del país, comprometidos con el desarrollo del sistema educativo nacional; un espacio idóneo para fortalecer el trabajo que se realiza al interior de cada cuerpo académico y capaz de posibilitar el establecimiento de redes de trabajo colaborativo entre IES, afines al campo educativo. Esto en virtud de que no parece exagerado afirmar que, en la época actual, la supervivencia de los individuos, las organizaciones y las naciones depende en gran medida de la adquisición, uso, análisis, creación y comunicación de la información (Pérez, 2009).

La convocatoria explicitó que se aceptaban tres tipos de contribuciones: reportes de investigación (parcial o final), experiencias de intervención y proyectos de innovación; también se especificó que la estructura de los textos debería incluir introducción, desarrollo, conclusiones y referencias. Para la redacción de las ponencias se sugirieron ocho temáticas generales: Procesos de enseñanza y de aprendizaje, Innovación educativa, Práctica educativa, Gestión institucional, Evaluación educativa, Inclusión en el ámbito educativo, Uso de



las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y Diseño Curricular. Las contribuciones recibidas fueron evaluadas mediante el sistema de arbitraje doble ciego, lo cual llevó a la selección de diez ponencias.

Tal como estaba previsto, el coloquio se llevó a cabo el día 28 de junio, a las 16:00 horas, en la sala audiovisual de la institución sede, asistiendo un total de nueve Cuerpos Académicos, cinco de ellos pertenecientes a cuatro escuelas normales ubicadas en los estados de Guanajuato, San Luis Potosí y Veracruz. De Irapuato, Guanajuato, participó el CA Procesos de Formación (Escuela Normal Oficial de Irapuato); del Cedral, San Luis Potosí, el ca Prácticas Docentes, Gestión y Evaluación (Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio); de Xalapa, Veracruz, el CA Políticas Públicas y Evaluación Educativa (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen); de Tuxpan, Veracruz, el CA Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente y el CA Innovación Educativa y Práctica Docente (ambos del Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán).

Los otros cuatro cuerpos académicos participantes pertenecen a la Universidad Veracruzana, se ubican en diferentes regiones y corresponden a dos áreas de conocimiento: salud y educación, humanidades y artes. De la región Xalapa se contó con la presencia del CA Ecología, Psicología y Salud (Instituto de Neuroetología); de la región Poza Rica-Tuxpan, el CA Estudios en Docencia, Innovación Educativa, Evaluación y Aprendizaje (Facultad de Pedagogía); así como el CA Educación, Violencia y Comportamiento Sustentable y el CA Calidad de Vida y Desarrollo Humano (ambos de la Facultad de Psicología).

Los temas factibles de ser investigados pueden ser muy diversos, pues tal como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), existe una gran variedad de fuentes a partir de las cuales se pueden generar ideas de investigación; sin embargo, los tópicos a los que más recurrieron los docentes participantes fueron aquellos que se relacionan con fenómenos que directa o indirectamente inciden en el trabajo que llevan a cabo de manera cotidiana, en un esfuerzo por entender las causas que los originan y las formas en las cuales pueden atenderlos. Entre las temáticas que se abordaron es posible mencionar investigaciones enfocadas a tareas relacionadas fundamentalmente con el actuar docente, tales como la evaluación y la acreditación en educación superior, el impacto que ha tenido la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), así como los niveles de desarrollo de la investigación educativa en las IES. Otro grupo de investigaciones se dirigió hacia aspectos vinculados con los estudiantes y su desempeño, como el uso de bibliotecas virtuales, el estrés académico en ambientes escolares, los niveles de acoso y hostigamiento en la universidad, el uso de las TIC por parte de los alumnos, así como las características que deben considerarse en la formación inicial de los profesores.

Y es que, de acuerdo con Schön (1998), buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de la habilidad que éste posea para manejar la complejidad que le rodea y resolver problemas prácticos. Teniendo también claro que “cada vez que un estudio científico presenta algunos datos, va

acompañado de un margen de error: un recordatorio discreto pero insistente de que ningún conocimiento es completo o perfecto” (Sagan, 2000, p. 38).

La participación en el coloquio se llevó a cabo en la modalidad de ponencia oral, contando con un nutrido grupo de asistentes conformado por docentes de diferentes niveles educativos y estudiantes de educación superior. La organización del evento permitió que todos los trabajos pudieran ser incluidos, para lo cual cada CA contó con un máximo de 15 minutos y pudo apoyar su exposición con una presentación digital, disponiendo para ello dos mesas de trabajo, cada una integrada por cinco contribuciones. Al concluir cada una de las mesas se abrió un espacio de 15 minutos para preguntas, el cual tuvo que prolongarse un poco en ambas ocasiones, dada la gran cantidad de cuestionamientos y comentarios que se generaron en torno a los temas expuestos.

Una vez finalizada la presentación de las ponencias se agradeció la presencia de los asistentes y se inició una asamblea de cuerpos académicos, la cual se llevó a cabo mediante un orden del día sugerido por la institución convocante y aprobado por todos los participantes. Como resultado de este evento se conformó una Red Nacional de Cuerpos Académicos, denominada Docencia, Gestión e Investigación Educativa, integrada inicialmente por los nueve equipos de las diferentes instituciones que participaron, pero a la que hoy en día se han sumado otros CA pertenecientes a diversas instituciones de educación superior ubicadas en los estados de Puebla, Michoacán, Veracruz y Querétaro. Todos ellos tienen la firme convicción de que el trabajo colaborativo y la investigación pueden contribuir a encarar de manera positiva un devenir incierto.

Uno de los propósitos fundamentales de esta red es crear algunos mecanismos de cooperación para la gestión y el desarrollo de propuestas en común que fortalezcan el trabajo científico que realizan; al mismo tiempo, se busca que estas actividades también ayuden a enfrentar las limitantes existentes en torno a los procesos de investigación. Los miembros de esta red se comprometieron a desarrollar y vincular sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, fomentando la realización conjunta de proyectos de investigación, difusión y docencia. De esta manera, las redes de colaboración pueden convertirse en una alternativa viable para las actuales necesidades del nivel; sin embargo, para que esto se logre es también indispensable conocer los retos futuros de estas instituciones.



Referencias

- Hernández, J., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc-GrawHill
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39(155) 7-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001



- Pérez, A. I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* México: Morata.
- Pimienta, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.
- Sagan, C. (2000). *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad* (Trad. D. Udina). Barcelona, España: Planeta.
- Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.



La evaluación y acreditación en educación superior para la mejora de la calidad educativa

Francisco Bermúdez Jiménez (fbermudez@uv.mx; franbj@hotmail.com)

Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología, Región Poza Rica-Tuxpan

Griselda García (grisgg69@hotmail.com)

Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología, Región Poza Rica-Tuxpan

Lucila Pérez Muñoz (lucys31@hotmail.com)

Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología, Región Poza Rica-Tuxpan

Temática: evaluación educativa

Resumen

La sociedad se encuentra en un proceso de cambio en el contexto nacional e internacional; la globalización, las tecnologías de la información y de la comunicación han impactado en los diferentes ámbitos. En el ámbito educativo, las instituciones de educación superior han realizado acciones para el cumplimiento de los estándares de calidad en las diferentes disciplinas. En la evaluación de la educación superior, existen diversos organismos que realizan la evaluación y acreditación de los programas educativos en el contexto nacional; sin embargo, un efecto importante de los cambios globales es la creciente internacionalización de la educación superior. El tema central para los próximos años será la convergencia entre planes y programas de estudio entre las instituciones. En el presente trabajo se presentará una reflexión sobre los aspectos importantes de considerar para continuar con las acciones de los procesos de acreditación que realizan organismos nacionales de evaluación y acreditación, como los son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP); se mencionarán los indicadores utilizados y, para finalizar, una propuesta de las acciones que se consideran importantes en el proceso de acreditación.

Palabras clave: evaluación, acreditación, calidad, educación superior.

Introducción

Desde hace más de una década, a nivel nacional y global, la educación se encuentra en el centro del debate público, bajo criterios de calidad de diversas instancias multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (Unesco, por sus siglas en inglés), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) (Aguiera y Zebadúa, 2011).

Está claro que el debate no sólo corresponde a México, sino que forma parte de una agenda internacional cada vez más presente en el contexto latinoamericano y en las agendas de los organismos internacionales respecto a los requerimientos que tiene un país para desarrollarse plenamente. Así lo conciben naciones que invirtieron durante años en educación como Corea del Sur, China, India y, en nuestro continente, Brasil.

Cuando muchos países en vías de desarrollo en el Sudeste Asiático, América Latina, Europa Central y del Este empezaron a invertir con una visión de largo plazo para la modernización de la educación pública a finales del siglo xx, México inició un proceso de repliegue y descapitalización del sistema educativo público. Esas naciones hoy enfrentan los retos del siglo xxi acompañados de un modelo educativo sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y acceso al conocimiento.

Villaseñor (2003) plantea que el aprendizaje centrado en el estudiante debe su origen, en parte importante, a los desarrollos de la psicología constructivista desde Piaget, pasando por

Ausubel, Roger y Vigotsky, quienes enfatizan la dimensión de la significatividad en el aprendizaje alcanzado por el ser humano.

Algunos elementos comunes que se plantean en la educación superior son el incremento de la cobertura y ampliación del acceso, la flexibilidad curricular de los programas y de los currículos individuales para los alumnos, el aprender a aprender, más que contenidos específicos, la centralidad de la docencia, el aprendizaje y la atención a los estudiantes. El aseguramiento de la calidad, vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo; corresponsabilidad, acceso y diversificación; educación a lo largo de la vida; autonomía y relación con el Estado e internacionalización de la educación superior.

Para ello, la Educación Superior Pública tiene que tomar en cuenta a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), actualmente denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep); al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), ahora Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (Profocie), así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

En el caso de la Universidad Veracruzana, el Programa Estratégico de Trabajo 2013-2017 Tradición e Innovación plantea tres ejes: Innovación académica con calidad, presencia en el entorno con pertinencia e impacto social, gobierno y gestión responsable y con transparencia.



Cuatro dimensiones transversales: des-centralización, responsabilidad social, internacionalización y sustentabilidad. Distribuido en once programas con sus respectivas líneas de acción y metas.

La educación superior pública tiene el reto de reivindicar su aporte a la sociedad en el cumplimiento de sus funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la extensión asignadas:

- Formar profesionales de alto nivel con capacidad de aprender a aprender y a forjar nuevas realidades.
- Organizar y efectuar investigaciones en torno a problemáticas filosóficas científicas, sociopolíticas, éticas y artísticas en todos los campos del saber, para contribuir a la creación de alternativas y a la construcción de la equidad en todos los órdenes, para la convivencia pacífica, tolerante e igualitaria que todo Veracruz y México requiere.
- Fundamentar los resultados y avances del desarrollo científico, ajenas a cualquier doctrina religiosa y partidista, encaminadas a contribuir a la construcción de la ciudadanía integral, la democracia, el ejercicio pleno de los derechos humanos, la justicia, la equidad y la igualdad en todos los terrenos de la vida nacional, así como de la paz mundial.
- Empezar la revisión crítica de todas las escuelas del conocimiento y las tendencias de pensamiento, con la finalidad de combatir la ignorancia, los prejuicios, la discriminación de cualquier tipo (género, etnia, nacionalidad e idioma), la opresión, los fanatismos, las servidumbres, la xenofobia, el totalitarismo, el belicismo y la antidemocracia.

Desarrollo

Retomando unos antecedentes importantes sobre la evaluación en México descritos por Audelo (2009), el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 consigna como uno de sus objetivos básicos la creación y funcionamiento de un sistema de evaluación para conocer los grados de calidad, eficiencia, rendimiento y productividad académica. Para concretar esos propósitos se reinstala, en 1989, la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (Conpes) y en ella se organizan seis comisiones de trabajo. Una fue la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva), la cual se convierte en la instancia técnica conductora del proceso de evaluación, como resultado de una concertación entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), hoy Subsecretaría de Educación Superior (SES).

La Conaeva se propuso impulsar y dar seguimiento a las siguientes líneas de evaluación en el ámbito de las IES públicas: autoevaluación de las instituciones y programas, productividad de los académicos y la evaluación del sistema de enseñanza superior como conjunto (Conaeva, 1991). Desde esa comisión se promovió la constitución de organismos, como el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), responsable de evaluar a los estudiantes, y los CIEES, encargados de evaluar programas educativos e instituciones. Desde entonces, la SESIC impulsó en todas las universidades públicas la puesta en marcha de programas de estímulo al desempeño

académico mediante evaluación de profesores.

Actualmente, en el caso de la educación normal, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en el documento *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (2015), en la mayoría de sus directrices establece evaluar todos los componentes: estudiantes, profesores, infraestructura, procesos institucionales, currículo, materiales educativos.

La acreditación es un proceso de autorregulación, evaluación y mejora continua al que se someten voluntariamente las instituciones y los programas educativos, con el objeto de ser identificados públicamente como aquéllos que han alcanzado o sobrepasado los criterios de calidad comúnmente aceptados, a cargo de la ANUIES, CIEES, Copaes y, en el caso de las instituciones de educación superior privadas o particulares, es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) quien se hace cargo.

La certificación es un proceso de evaluación voluntaria de la calidad de los profesionales en ejercicio, establecida por los propios gremios para la regulación de la práctica de la disciplina, en beneficio de los usuarios de sus servicios a cargo de los colegios de cada disciplina; actualmente han cobrado bastante resonancia el Sistema Nacional de Competencias para la certificación bajo la norma de competencias establecidas por los estándares nacionales e internacionales.

La evaluación consiste en la comparación de los resultados con respecto a estándares de calidad nacionales e internacionales; la evaluación diagnóstica está enfocada en la interpretación y valoración de indicadores propuestos

y comparados con la cotidianidad del programa y la evaluación con fines de acreditación son todos los elementos establecidos que guardan relación con un programa educativo, implica lo siguiente: autoevaluación, visita de evaluación para confirmar y completar indicadores, dictamen e informe a los responsables del programa.

Conclusiones

La educación superior pública debe asumir el compromiso de impulsar las reformas que conduzcan a comprender otros modos de pensar, de organizar, producir y transmitir los conocimientos. Debe eliminar tradiciones formativas obsoletas, procurando una educación que estimule la creatividad y desarrolle la disposición para el trabajo en equipo, profundizando el sentido de solidaridad social y propiciando la participación política y la tolerancia.

Las ventajas de considerar los procesos de evaluación con fines de acreditación para las instituciones de educación superior son involucrarse en la cultura del cambio, de la evaluación y de la calidad, elevar su prestigio como instituciones formadoras de recursos humanos de alta calidad, tener las posibilidad del reconocimiento público de su calidad gracias al aval de un organismo acreditador reconocido socialmente, establecer procesos de mejora continua y trabajar siempre en favor del mayor beneficio de los estudiantes.

El futuro de la educación superior en México debe entenderse como un esfuerzo de los sectores sociales mexicanos, comprometidos para dar respuestas pertinentes a las crecientes presiones y tendencias de la modernización globalizadora.



Referencias

- Agüera, E., y Zebadúa, E. (2011). *La disputa por la educación*. México: Aguilar.
- Amador, R., y Didriksson, A. (2011) *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*. México: Plaza y Valdés.
- Audelo, C., y Rosales, M. (2009). *Evaluar para la Homogeneidad*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- De la Garza, E. (2004). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(23). México: Comie.
- Muñoz, H., y Suárez, M. (2012). *Retos de la Universidad Pública en México*. México: Porrúa/UNAM.
- Nuño, A. (16 de octubre, 2015). *En educación superior no habrá recortes presupuestales* (Comunicado de prensa 07, ANUIES). Recuperado de <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/151016192323Comunicado-ADII-07.pdf>
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior: Lo que es y lo que queremos que sea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Cambio institucional y prácticas académicas en la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente

Gerson Edgar Ferra Torres (gersonft@gmail.com)

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

Berenice Morales González (berenice.morales.g@gmail.com)

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

Alejandro Asvín Arrington Báez (alex.arrington@gmail.com)

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

Ramón Zárate Moedano (ramon.zarate.moedano@gmail.com)

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

Temática general: evaluación educativa

Resumen

En este trabajo se presentan avances de investigación a través de la aplicación de un instrumento piloto para identificar los cambios institucionales promovidos por las políticas públicas en las escuelas normales, tomando en consideración el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (Prodep); se trata de la primera fase de una investigación más amplia que se realiza en el contexto de las instituciones formadoras de docentes a través de un ejercicio evaluativo y de política pública. Entre los hallazgos más relevantes se encuentran las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación, la regulación del trabajo académico y la participación de los profesores en distintas convocatorias del programa.

Palabras clave: políticas públicas, evaluación, cambio institucional.



Introducción

El efecto de las políticas públicas en las escuelas normales es un tema de relevancia social e investigativa pues no existe con certeza, resultados de su implementación. En este trabajo se presentan los resultados de la primera fase de una investigación más amplia sobre el efecto de las políticas públicas en el cambio de las prácticas académicas e institucionales en las escuelas normales. Para lo anterior se define como objeto de estudio el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (Prodep).

El Prodep es una política pública enfocada a elevar la habilitación docente de los profesores de escuelas normales a través de apoyos individuales (becas), así como colectivos (cuerpos académicos). Sin embargo, la diferenciación de contextos, los tipos de contratación y perfiles de sus académicos, las necesidades de formación permanente, sus políticas internas de asignación de funciones sustantivas, entre otras, han impedido que en el subsistema normalista se implemente cabalmente.

El concepto *política* se deriva del griego *Politiké* y es concebido como el proceso de aprendizaje para hacerse ciudadano (Benavides, 2011). La Real Academia Española de la Lengua (RAE) lo traduce como las orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado; Parsons (2007) lo define como una esfera o ámbito de la vida que no es privada o puramente individual, sino colectiva, y comprende aquella dimensión de la actividad humana que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o

por lo menos la adopción de medidas comunes.

A juicio de Cabello (2012), las escuelas normales están sujetas a decisiones gubernamentales que van más allá de su esfera de poder, las políticas de calidad, eficiencia y rendición de cuentas, son sencillamente un traslado del modelo neoliberal, que exige un sistema de indicadores de logro para las instituciones.

De acuerdo con Bass (2016), para que la política de Promep pueda tener éxito en las escuelas normales, es necesario que se contemple el desarrollo equilibrado de las funciones sustantivas, se reconsidere el papel de la estructura académica y administrativa, ya que garantizan la homogeneidad en la formación inicial docente, pero al mismo tiempo, es rígida y puede ir en detrimento de la investigación e innovación.

Desarrollo

Para la primera fase de la investigación se recurrió a la revisión documental. Para cumplir lo anterior fue necesario saber qué es el Prodep y cómo funciona, quiénes lo operan y quiénes son sus beneficiarios.

Una vez que se describió el programa se identificaron los elementos más importantes que describen los objetivos y fines del mismo. Se elaboró un cuestionario de diferentes escalas para evaluar el status de la implementación en las escuelas normales del país, con la finalidad de recuperar información valiosa a partir de la opinión de los profesores que han participado o no en las convocatorias individuales y colectivas.

El instrumento está integrado por seis secciones: contexto institucional; datos generales del profesor; participación en Prodep, fines y objetivos del programa; funciones sustantivas de la educación superior y cuerpos académicos; actividades del representante institucional y uso de la plataforma de módulos de captura. Para su elaboración, se recurrió a un formato electrónico para recuperar la información de forma sistemática y que nos permitiera analizarla a través de la estadística descriptiva e inferencial.

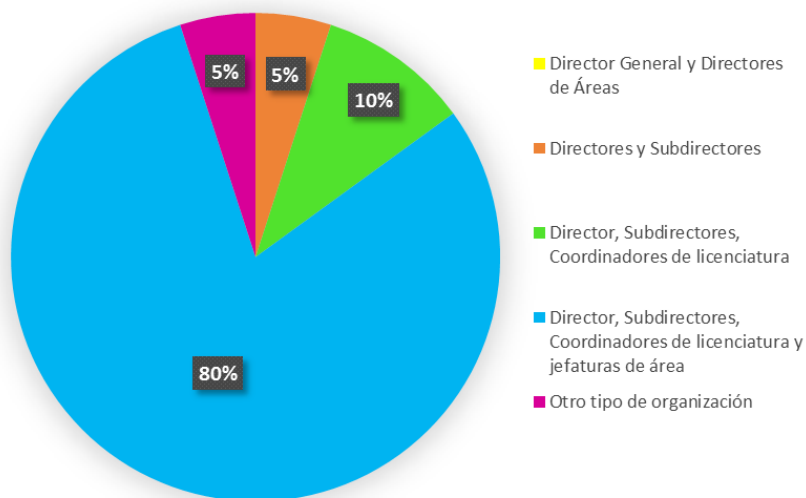
Resultados preliminares

La primera sección de cuestionario, denominada Contexto institucional, indaga cuestiones de tipo de institu-

ción, matrícula, programas educativos que oferta y formas de organización. Respecto a este último ítem, se encontró la siguiente respuesta: 80% de los encuestados manifiestan que su institución se encuentra organizada con una serie de figuras administrativas, como el director de la institución, subdirectores, coordinadores de licenciatura y jefes de área (Figura 1).

Al respecto algunos autores, como De Vries y Álvarez (2005), sugieren que los puestos administrativos comúnmente retrasan o entorpecen la operación de una política pública, pues su implementación puede seguir distintos caminos, ya que los diferentes niveles de gobierno involucrados pueden dar su propia lectura de lo que se busca lograr.

Figura 1. Organización académica de las escuelas normales



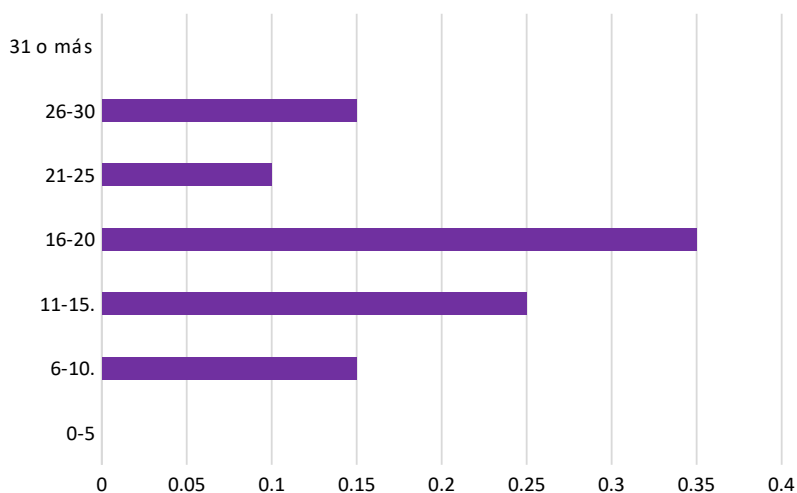
Fuente: Elaboración propia.

En la segunda sección del cuestionario correspondiente a Datos generales, referida al rango de edad, años de servicio (Figura 2), entre otros, se pueden destacar dos datos importantes que de alguna forma la implementación del

Prodep quizá ha llegado demasiado tarde a las escuelas normales: 35% de los encuestados dijo tener entre 41 y 46 años, mismo porcentaje para los profesores entre 47 y 52 años. El 15% tiene entre 35 y 40 años.



Figura 2. Años de servicio de los profesores de las escuelas normales



Fuente: Elaboración propia.

Es cierto que el Prodep no es una política institucionalizada en las escuelas normales, pues no se encuentra ligada a la promoción profesional o a la obtención de mejores sueldos o con la regulación del trabajo académico. Ibarra y Rondero (2005) mencionan que se ha experimentado a lo largo de estas dos décadas el tránsito de un modo de regulación del trabajo académico basado en estructuras de orden sindical y burocrático a otro basado en estructuras colegiadas de reconocimiento del mérito, negociación de prestaciones o en términos de subsidio.

Sobre el reconocimiento a perfil deseable el 50% actualmente lo tiene vigente, el 25% nunca ha participado, el 15% no lo obtuvo y el restante 10% no lo tiene vigente, lo que contribuye a la idea de la carga diversificada y la participación activa en procesos de docencia, investigación, gestión académica y tutoría. Podríamos mencionar que las condiciones institucionales se han establecido de forma permanente en algunas escuelas normales. Para Gairín y Muñoz (2008), se identifican como

cambios concebidos y realizados en el seno de los centros educativos, tienen carácter sistemático e institucional, es entonces que estos cambios se asumen como compromiso.

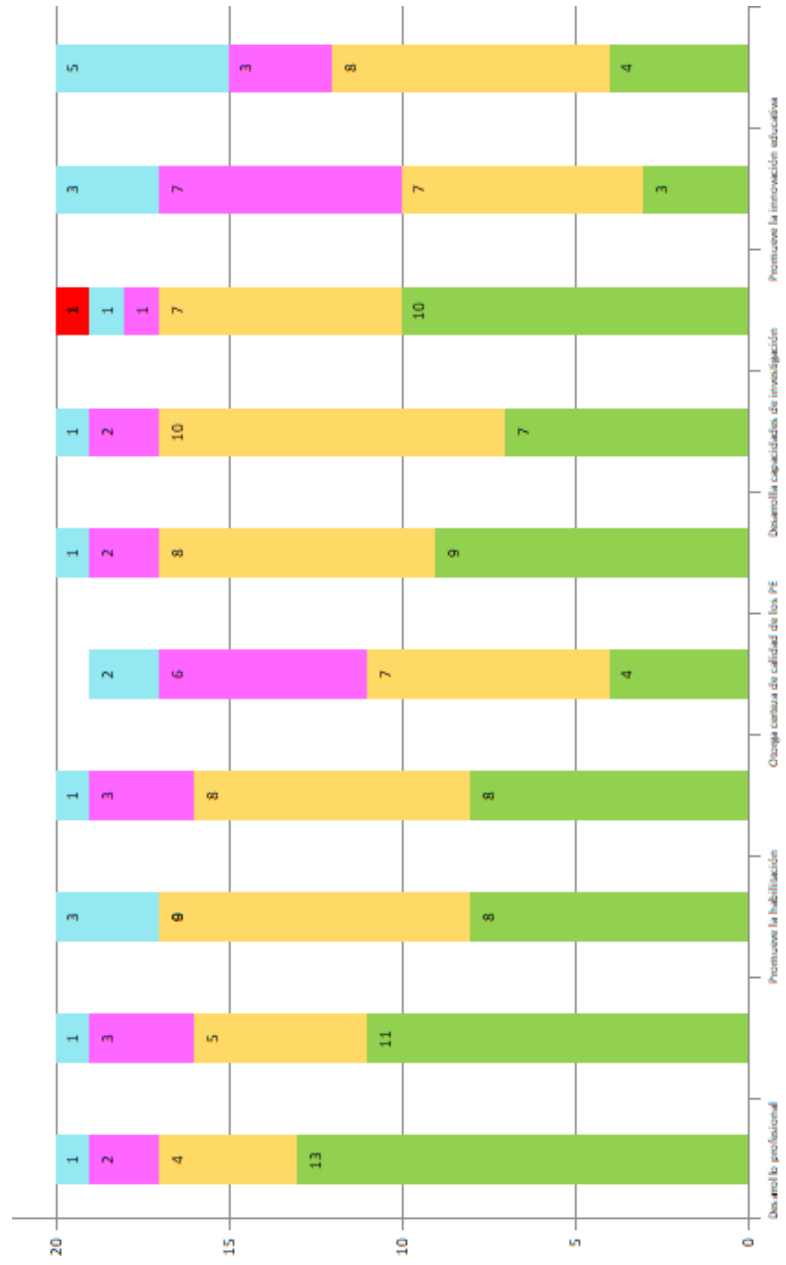
Sobre los fines y objetivos del programa se les preguntó a los profesores sobre diversas cuestiones (Figura 3), entre las que destacan el desarrollo de competencias para la investigación, desarrollo de la investigación como política institucional y la promoción de la innovación educativa.

El efecto del Prodep en este rubro ha sido que contribuye a mejorar las prácticas investigativas de los profesores. Sin embargo, recibe opinión contraria respecto a los procesos de innovación.

Conclusiones

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior, como estrategia de superación profesional y docente de los profesores de tiempo completo, incluye el desarrollo de competencias para la investigación y la agrupación de profesores en colegia-

Figura 3. Contribución del Prodepe



Fuente: Elaboración propia.

dos afines para generar conocimiento. Además supone una formación para la acción tutorial y el acompañamiento a los estudiantes de licenciatura y posgrado, aunado a la dirección de tesis y/o documentos recepcionales. A esto se le incluye la participación activa en tareas de organización, gestión y administración de recursos para abrir espacios de desarrollo intelectual e intercambio

de experiencias entre otros grupos e instituciones, dentro y fuera del ámbito de la educación superior.

Para los profesores e instituciones no resulta sencillo generar una nueva forma de organización, pues la ausencia de recurso humano, infraestructura, conectividad y la filosofía particular de las mismas han retrasado el cumplimiento de objetivos y metas del programa.



Referencias

- Benavides, L. G. (2011). *Política y Evaluación*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cabello, V. F. (2012). La profesión docente en las escuelas normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta sociológica*, (58), 11-39. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32152>
- De Vries, W., y Álvarez, G. (abril-junio, 2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la educación superior*, 34 (134), 81-105.
- Gairín, J., y Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, (26), 187-206
- Ibarra, E., y Rondero, N. (2005). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, (9), 569-603. Recuperado de: http://www.laisu-medu.org/DESIN_Ibarra/Usuarios/prueba2.pdf
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de Políticas Públicas*. México: Flacso.
- Sallán, J. G., y Piérola, J. G. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de psicodidáctica*, 13(2), 73-95.

El uso de la biblioteca virtual de la Universidad Veracruzana por parte de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía

Alejandro Vera Pedroza (alex_vep@hotmail.com)

Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica-Tuxpan

Ana Guadalupe Torres Hernández (guatoores@uv.mx)

Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica-Tuxpan

Ana María Cabrera Gómez (rubimedina07@hotmail.com)

Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica-Tuxpan

Idannia Jaquelinne Torres Cerecedo (jaqijonas2@gmail.com)

Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica-Tuxpan

Temática: innovación educativa

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda el tema del uso de la biblioteca virtual de la Universidad Veracruzana por parte de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, campus Poza Rica-Tuxpan. Su objetivo principal es conocer las causas del porqué los estudiantes universitarios no hacen uso de la biblioteca virtual. La investigación se realizó durante el periodo escolar agosto-diciembre 2016. El problema que se atendió fue que la Universidad Veracruzana dentro de sus programas institucionales ofrece un espacio denominado biblioteca virtual, donde los estudiantes universitarios tienen la oportunidad de consultar diferentes fuentes bibliográficas para la realización de sus trabajos escolares; este espacio virtual es una forma más rápida para encontrar información verídica y actualizada. La metodología que se utilizó fue de tipo cuantitativa; la técnica de investigación empleada fue el cuestionario, el cual se aplicó a 400 estudiantes de una población total de 586.

Palabras clave: biblioteca virtual, investigación, educación superior, tecnologías de la Información y la comunicación



Introducción

La Universidad Veracruzana dentro de sus programas institucionales ofrece un espacio denominado biblioteca virtual, donde los estudiantes tienen la oportunidad de consultar diferentes fuentes bibliográficas para la realización de trabajos escolares. Este espacio virtual es una forma más rápida para encontrar información verídica y actualizada.

Sin embargo, la propuesta y creación de la biblioteca virtual está en entredicho por parte de la comunidad universitaria, dado que los estudiantes desconocen los beneficios de esta herramienta digital y en muchos casos ni siquiera la utilizan, provocando con ello que la Universidad Veracruzana invierta cuantiosas cantidades financieras para brindar el servicio a los estudiantes y éstos no aprovechen o hagan uso de la biblioteca.

Tales consideraciones nos remiten a plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tanto conocen y utilizan los estudiantes la biblioteca virtual?
- ¿La Universidad Veracruzana se encarga de difundir o promover la biblioteca virtual?
- ¿Qué tanto promueven los maestros de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana la biblioteca virtual en sus experiencias educativas?

Desarrollo

Respecto al enfoque teórico del trabajo, este se fundamentó en la teoría de Tecnologías de la Información y Comu-

nicación, que considera que los seres humanos podemos aprender cuestiones significativas a partir de contenidos planteados en plataformas virtuales con determinadas características didácticas; en donde las características de los entornos virtuales de aprendizaje deben de promover entre sus usuarios elementos como flexibilidad e interactividad y permitan la vinculación a una verdadera comunidad virtual que pueda acceder a materiales de estudio, así como también al enlace de recursos digitales entre sí y con información académica ubicada en la nube global.

De esta manera, los entornos virtuales de aprendizaje permiten aprender a los estudiantes de manera individual o en conjunto, sin coincidir en el espacio ni en el tiempo establecido, y asumen las funciones de contexto de temáticos relacionados con una especialidad. Con esta forma de manejar la educación, se debe establecer un paradigma de quehacer pedagógico que marque las directrices de acción de toda una entidad educativa.

Los modelos centrados en las tecnologías de la información deben permitir al estudiante ejercer la libertad de aprovechar al máximo el apoyo académico que se le otorga en una plataforma virtual, de establecer y graduar su progreso de aprendizaje en las instituciones educativas, y por ende, de regular su propio ritmo de trabajo.

En tal sentido, los propios estudiantes universitarios son responsables de su proceso educativo, y por ende de sus tiempos de trabajo y envío respectivo de las actividades escolares; el interés del estudiante, emanado de la motivación personal adecuada, y de la constancia y responsabilidad necesaria

para cumplir con sus tareas escolares, son esenciales para triunfar en estos enfoques tecnológicos diseñados para proporcionar un aprendizaje acorde a las necesidades de los educandos.

No hay que olvidar que, en este tipo de propuesta educativa, la independencia, la autonomía de los estudiantes, su interés y pensamiento crítico harán posible que los nuevos aprendizajes no sólo sean memorísticos y repetitivos, sino emanados de un proceso cognitivo relacionado con la construcción personal de los educandos a partir de actos de metacognición de realidades específicas.

Desde dicha contextualización, y retomando nuestro objeto de estudio, la expresión *biblioteca virtual* se utiliza para describir colecciones de recursos web (Bawden y Rowlands, 1999). Es aquella que hace uso de la realidad virtual para mostrar una interfaz y emular un ambiente que sitúe al usuario dentro de una biblioteca tradicional. Hace uso de la más alta tecnología multimedia y puede guiar al usuario a través de diferentes sistemas para encontrar colecciones en diferentes sitios, conectados a través de sistemas de cómputo y telecomunicaciones (López, 2000).

El presente trabajo de investigación se basa en el paradigma cuantitativo, que según Hernández (2014) se caracteriza por utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Dentro de esta perspectiva metodológica, se utilizó como técnica de investigación, el cuestionario que consiste en un registro donde se pretende recoger información de todos los aspectos relacionados con el tema (Martínez,

2002) y que debe ser congruente con el planteamiento del problema o hipótesis (Vera, 2013).

El cuestionario constó de 14 preguntas cerradas, las cuales se aplicaron a 400 estudiantes universitarios. Para tal fin se partió de una población total de 586 estudiantes divididos en IX semestres educativos, de la cual se obtuvo una muestra representativa de 400 alumnos mediante el uso de la estadística inferencial. En el estudio participaron alumnos de I, III, V, VII y IX semestre de la licenciatura en Pedagogía, durante el ciclo escolar agosto-diciembre 2016.

Conclusiones

Al aplicar el instrumento se encontró que el total de la muestra representativa tiene conocimiento que la Universidad Veracruzana cuenta con su propia biblioteca virtual, para consulta de alumnos y de docentes; la comunidad universitaria en su mayoría se enteró por medio del portal de la propia Universidad Veracruzana; así mismo, por medio del bibliotecario y, en algunos casos, por parte de los profesores de algunas experiencias educativas.

Se encontró que 96% de los alumnos encuestados conocen la forma de ingreso a la plataforma virtual, a pesar de que la mayoría (70%) manifestó no haber recibido ninguna orientación o curso para el uso de esta plataforma virtual.

Así mismo, la fuente de consulta más recurrente para los alumnos en sus tareas educativas es el internet, pues prefieren buscar material bibliográfico para sus tareas en fuentes no confiables (Rincón del vago, Buenas tareas, Wikipedia, etc.), desaprovechando esta plataforma virtual. Con base en esto,



sólo 10% de los alumnos encuestados consultan la biblioteca universitaria en sus tareas educativas.

Es interesante saber que los jóvenes estudiantes sí emplean la plataforma del internet para buscar o realizar diferentes tareas escolares y que dicha búsqueda de información no la realizan dentro de la biblioteca ubicada al interior de la universidad. Se pudo constatar en la investigación que una de las causas del porqué prefieren usar internet y consultar fuentes no confiables es porque la mayoría de los estudiantes piensan que es más fácil buscar en el internet global que buscar información en la plataforma virtual de la universidad.

De esta manera, al no hacer uso de la biblioteca virtual, los estudiantes universitarios no utilizan fuentes bibliográficas confiables para sus trabajos educativos, desaprovechando el recurso bibliográfico que la universidad brinda a su población estudiantil. Por lo que se puede inferir, es por desinterés de los estudiantes que no conocen los beneficios brindados por esta plataforma virtual, y porque los maestros de la Facultad de Pedagogía no promueven en sus experiencias educativas, como medio de investigación, el uso de la biblioteca virtual, provocando que no haya una buena difusión de esta herramienta digital por parte de los docentes de la Universidad Veracruzana.



Referencias

- Duart, J. M., y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/3DUART-Joseph-SANGRA-Albert-Formacion-universitaria.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hípola, P., Vargas-Quesada, B., y Senso, J. A. (2000). Bibliotecas digitales: situación actual y problemas. *El Profesional de la información*, 9(4), 4-13. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14479/1/2.pdf>
- Martínez, O. F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Laertes.
- Pérez, A. (2000). *Usos y formas de la biblioteca virtual en la educación a distancia*. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/327/1/0038.pdf>
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Vera, A., y Mazadiego, T. (2012). *Manual para elaborar tesis de licenciatura. Una opción entre varias alternativas de titulación*. España: EAE.
- Voutssas, M. J. (2007). *Un modelo de planeación de biblioteca digital para México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Estrés académico, autoestima, emoción y efecto Stroop en ambientes escolares

Grecia Herrera Meza (greehem@gmail.com)

Dirección de Educación Normal

Armando Jesús Martínez Chacón (armartinez@uv.mx)

Instituto de Neuroetología, Universidad Veracruzana

Edmon Celis López (ecmonn@gmail.com)

Instituto de Neuroetología, Universidad Veracruzana

Ernesto Peredo Rivera (ernesto_periv@hotmail.com)

Instituto de Neuroetología, Universidad Veracruzana

Temática general: innovación educativa

Resumen

Durante el desarrollo académico los estudiantes están inmersos en diversos factores ambientales que pueden ser determinantes en su respuesta conductual. Específicamente el estrés académico es uno de los componentes que puede estar afectando de forma negativa y a su vez impactar en la autoestima y expresión de las emociones del estudiante. Bajo dicho contexto es que la aplicación de pruebas neuropsicológicas como el Stroop permiten la evaluación de constructos específicos. Es posible evaluar, por un lado, la respuesta y la base neurobiológica implicada en los procesos prefrontales y, por otro, los componentes psicológicos afectados. Sin embargo, en la literatura especializada la evidencia muestra una carente integración de los componentes multifactoriales a los que se puede atribuir la respuesta específica de cada individuo. Es por ello que uno de los objetivos en el Cuerpo Académico (CA) es desarrollar investigación integrativa, a partir de aplicar estadística multivariante de ordenación y modelos estadísticos inferenciales que permitan mostrar un perfil individual causal con los indicadores pertinentes de estudiantes de cualquier nivel educativo. En este sentido, el desarrollo de los proyectos de investigación como tesis de licenciatura, maestría y doctorado se enmarcan en las líneas de investigación del CA.

Palabras clave: conducta, Stroop, estrés académico, emociones



Introducción

El ambiente en el que se desarrollan los estudiantes tiene factores que pueden afectarlos de forma positiva, como es lo esperado, pero también están presentes los que afectan negativamente al individuo. Una de las líneas de investigación que desarrollamos Ecología, Psicología y Salud CA-UV-428 se realiza bajo el enfoque de la neuropsicología cognitiva. Desde ésta, investigamos los mecanismos biológicos subyacentes a la cognición y para ello utilizamos métodos que incluyen paradigmas experimentales de la neuropsicología en humanos. Además, partimos de la premisa que el sistema nervioso modula la expresión conductual asociada al desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos a través de la activación de circuitos neurales que desencadenan un pensamiento, una motivación o una acción. Sin embargo, es importante destacar que, si bien el aprendizaje procedimental, la memoria y otros procesos cognitivos básicos están regulados por estructuras cerebrales, son también los estímulos ambientales un componente que modula forma dinámica sobre las respuestas del individuo. En este sentido es que las pruebas neuropsicológicas permiten estudiar el funcionamiento de la corteza cerebral y las funciones ejecutivas de ésta (Lázaro y Ostrosky-Solís, 2012; Medeiros, 2016).

Método

Las herramientas que aporta la neuropsicología nos permiten estudiar funciones ejecutivas referidas a la corteza frontal. Específicamente medimos el

procesamiento de información a partir del paradigma Stroop y perfilamos conductualmente a los estudiantes a través de latencias de tiempo del procesamiento ejecutivo (Stroop, 1935; Milham et al., 2003), el cual hemos asociado al estrés académico y con la autoestima. La primera asociación la investigamos con una muestra no probabilística de población universitaria ($n=332$), donde evaluamos el control inhibitorio y el re-direccionamiento de sus respuestas (Caldera et al., 2007) y ello lo integramos con la aplicación del inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007). Con 75 variables de respuesta de las dos pruebas construimos un perfil construido a partir de una integración estadística multivariante. De esta forma nuestra hipótesis se sustentó en que los estudiantes universitarios con un índice de estrés alto tienen latencias altas asociadas a palabras con carga emocional de estrés académico respecto a las palabras neutras, en contraste con lo registrado en estudiantes con bajo estrés. Con un Cluster análisis por el método de K-means delimitamos tres grupos y con el Análisis de Componentes Principales (ACP) obtuvimos un índice por individuo con las variables que contribuyeron a la combinación lineal. Las latencias de palabras con valencia negativa se agruparon en el CP2, el cual se usó como la variable de respuesta y el CP1 (índice de estrés) fue la covariable en un Análisis de Covarianza (ANCOVA). Registramos diferencias entre grupos del Cluster para la latencia de las palabras negativas que se asoció a la covariable, pero al comparar entre facultades y mujeres y hombres no hubo contraste.

Por otro lado, a 503 estudiantes, divididos en dos niveles escolares (secundaria y preparatoria), les aplicamos las pruebas Stroop y de Autoestima para Adolescentes. Usando también un ACP obtuvimos un índice para cada estudiante donde los ítems de autoestima se agruparon en el CP1 y en el CP2 la contribución de la latencia en tiempo para palabras con carga neutra y negativa del efecto Stroop. Con el ANCOVA y el puntaje factorial del CP2 como variable dependiente y como covariable el CP1, delimitamos que a nivel académico, grado escolar y género del individuo, al igual que las dobles interacciones nivel académico, con grado escolar y género del individuo, obtuvimos diferencias.

Conclusiones

Nuestros resultados demuestran que el estrés académico y la autoestima son componentes que se relacionan con el sesgo atencional que medimos con la prueba neuropsicológica Stroop. Además, delimitamos de forma muy específica perfiles por estudiante con la aplicación de análisis multivariantes, lo cual potencia de forma integral los parámetros que evaluamos. Esto es de gran importancia puesto que podemos indicar de forma específica qué individuos muestran susceptibilidad o vulnerabilidad y cómo este procesamiento se relaciona con su desempeño académico.



Referencias

- Barraza, A. (2007). El inventario SISCO del Estrés Académico. *Universidad Pedagógica de Durango*, (7), 89-93.
- Caldera, J. F., Pulido, B. E., y Martínez, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Educación y Desarrollo*, (7), 77-82.
- Lázaro, J. C., y Ostrosky-Solís, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Medeiros, W., Torro-Alves, N., Malloy-Diniz, L. F., y Minervino, C. M. (2016). Executive functions in children who experience bullying situations. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Milham, M. P., Banich, M. T., y Barad, V. (2003). Competition for priority in processing increases prefrontal cortex's involvement in top-down control: an event-related fMRI study of the Stroop task. *Cognitive Brain Research*, (17), 212-222.
- Stroop, J. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, (18), 643-662.



La práctica de los estudiantes normalistas, una explicación desde la malla curricular

Carolina Colunga Jiménez (colunga2705@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Bertha Laura González Del Ángel (blauraglez@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Imelda Godínez Zaragoza (melyzar@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Dulce María Pérez Martagón (pemd7701@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Temática general: diseño curricular

Resumen

De cara a los vertiginosos cambios en los conocimientos y la diversidad de paradigmas educativos que emergen, se requiere de profesionales de la educación comprometidos y competentes que den respuesta a las problemáticas de una realidad compleja y dinámica, que presenten un pensamiento crítico respecto a esa realidad y que posean idoneidad profesional para investigarla y transformarla científicamente. Para ello, la investigación en educación superior es una actividad que permite fundamentar las acciones de innovación de los docentes en relación con la puesta en práctica del currículo vigente; es por eso que en este documento se presenta una investigación que permite dar seguimiento a los resultados de la aplicación de una serie de cursos que son la columna vertebral del trayecto formativo Preparación para la enseñanza y el aprendizaje del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria 2012 y que, además, contribuyen a que los estudiantes alcancen las competencias profesionales que se ven reflejadas en las jornadas de práctica.

Palabras clave: trayecto formativo, investigación educativa, educación superior.

Introducción

El proceso de transformación de las escuelas normales ha sido lento en comparación con el desarrollo acelerado de la sociedad y el hecho de que debería ser un referente para la modificación de los planes de estudio vigentes en cualquier nivel educativo; sin embargo, el diseño curricular para las licenciaturas en educación básica ha dependido de la transformación de los planes de estudio de educación primaria, preescolar y secundaria. Dos de las necesidades primordiales en la transformación de las escuelas normales es la renovación de sus planes de estudio para que sean acordes con las necesidades de educación básica, así como la profesionalización permanente de sus maestros.

Frente al reconocimiento de las necesidades planteadas, una de las acciones puestas en marcha es la transformación del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, dando como resultado la reforma 2012 de la educación normal, en la cual se establece que:

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, se estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al trabajo de titulación. En total, el plan de estudios comprende 291 créditos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012b, párr.2).

El diseño curricular de este plan de estudios 2012 permite tener una definición clara del perfil del profesional de la educación que se aspira a for-

mar; dando a conocer las competencias profesionales a alcanzar, al mismo tiempo que muestra la selección y organización de todos los cursos que tendrán que cumplirse en cinco trayectos formativos que conforman la malla curricular, así como las actividades y las experiencias formativas que permitirán lograr los rasgos del perfil deseable.

Desarrollo

Desde la perspectiva del trayecto formativo Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, propuesta en el plan de la licenciatura en Educación Primaria, y considerando las necesidades de la innovación curricular que sufren las escuelas normales a partir de la actualización de los procesos educativos de educación básica, se diseñó una investigación, de la cual se presenta un informe parcial y cuyo objetivo general es analizar el impacto de los cursos pertenecientes al trayecto formativo Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, en el desempeño de los estudiantes normalistas durante las jornadas de práctica profesional, así como de los egresados ante las condiciones reales de trabajo docente.

La finalidad consiste en construir argumentos que permitan realizar innovaciones curriculares en los cursos que conforman el trayecto para mejorar las prácticas docentes. Para el cumplimiento de este objetivo general se plantearon objetivos específicos que guiaron este proceso investigativo, marcando pautas para el diseño de las fases metodológicas:

- Revisar los cursos de la malla curricular que conforman los trayectos: Prepara-



ción para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional

- Analizar las competencias profesionales y las unidades de competencia que permiten al docente consolidarse como profesional de la educación.
- Diseñar y aplicar instrumentos que permitan investigar el impacto que tienen los cursos de los dos trayectos seleccionados, en el desempeño de los estudiantes normalistas durante las Jornadas de Práctica Profesional y en los egresados de la primera generación 2012.

Esta investigación se ha desarrollado desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa; se propone un diseño mixto, ya que constituye un abordaje teórico-metodológico apropiado y pertinente y posibilita el estudio de los fenómenos educativos desde una rigurosidad tanto estadística, como desde la visión de los sujetos de investigación (Álvarez-Gayou, 2003). El proceso de investigación se ha dividido en cinco etapas, considerando que la cuarta se realizará en tres momentos:

1. Determinar los objetivos y preguntas de investigación.
2. Revisar, seleccionar y plantear los fundamentos teóricos.
3. Seleccionar el método para el desarrollo de la investigación.
4. Recoger la información o datos de entrada a través de instrumentos diseñados.
5. Analizar e interpretar los datos para legitimar la información de entrada a través de las conclusiones y la redacción del informe.

Cumpliendo con las etapas propuestas para la investigación, se inició el tra-

bajo durante el ciclo escolar 2013-2014, la primera tarea tenía la intención de comenzar la construcción del marco teórico, entendido como un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con el tema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). También se realizó un mapeo de los cursos que conforman el trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, así como el de Práctica profesional. Como resultado de esta actividad se focalizaron las diferencias existentes entre el plan de estudios 1997, en el cual los rasgos del perfil de egreso se encontraban agrupados en cinco campos (SEP, 2002), a diferencia del actual, que se encuentra organizado a partir de cinco trayectos formativos. Derivado de esta revisión se encontró una correlación entre los campos Dominio de los contenidos de enseñanza, Competencias didácticas y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela con los trayectos Preparación para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional.

Un resultado más fue que permitió fijar indicadores para la elaboración de instrumentos, logrando la sistematización de las jornadas de práctica al diseñar cédulas de valoración para los distintos semestres, coadyuvando también a recabar fundamentos para el marco teórico.

Posteriormente se elaboró una ficha, la cual ha tenido varias modificaciones, la primera aplicación se realizó a la generación 2012-2016 a una muestra de 11 alumnos, que representaba 25% de la generación (conformada por 44 estudiantes); esta aplicación tenía la intención de revisar la confiabilidad, así

como el nivel de validez de las preguntas, al igual que proporcionar indicios para mejorarla; como resultado de esta tarea se llevó a cabo la reestructuración del instrumento en apartados, los cuales permiten una mejor interpretación de los datos.

El instrumento está dividido en cuatro apartados (Anexo 1) que permiten considerar las características del sujeto que lo está requisitando, su trayectoria en relación con el trayecto de Práctica profesional, así como información que puedan aportar los cursos que conforman el trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje.

La aplicación se realizó con la segunda generación del plan de estudios 2012, dando como resultado los siguientes datos: 40% de los estudiantes no ha realizado sus prácticas en más de dos contextos o grados, lo cual se considera un inconveniente para reconocer algunas necesidades de ajustes en sus planes de clase, que es en donde se desarrollan las competencias que el perfil de egreso plantea para este trayecto. Con respecto a las características de los cursos, los estudiantes manifiestan que sí existe relevancia en el sentido de los temas que se abordan, pero presentan un bajo nivel en la didáctica de la disciplina, acotándose sólo al dominio de los temas desde un enfoque disciplinar.

Un dato aún más trascendente se presenta al valorar la metodología aplicada en esos cursos, pues más del 90% de las respuestas se inclina al aspecto que señala el uso de presentación de teorías y conceptos, olvidándose del enfoque basado en competencias, el cual debe concebirse como una propuesta que parte del aprendizaje significativo y que se orienta a la

formación integral del ser humano, buscando incorporar tanto la teoría como la práctica en diversas actividades (Tobón, 2006).

Conclusiones

Después de hacer un análisis de los resultados es posible concluir lo siguiente: en razón de la funcionalidad del trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje sobre el perfil de egreso del estudiante se considera necesario, pues es uno de los pilares que aporta un amplio bagaje para el desempeño dentro de un aula de educación básica; sin embargo, se requiere hacer énfasis no sólo en los conocimientos disciplinares que el docente debe poseer, sino también en los procesos de aprendizaje de los niños. Con relación a la vigencia de las temáticas del trayecto, éstas aparecen en función de los campos formativos de educación básica situación que permite una conexión adecuada con el plan de estudios 2011 de educación básica, quedaría pendiente analizar la relación existente con el nuevo modelo educativo 2017.

Esta investigación también permite observar la necesidad de profesionalizar las prácticas profesionales de quienes conforman la plantilla docente de la institución, debido a que la experiencia sobre la aplicación de un diseño curricular por competencias de educación superior, específicamente en la educación normal, requiere no sólo de un conocimiento, sino de nuevos paradigmas que permitan “llevar a cabo un profundo cambio educativo que responda a los actuales retos de la humanidad” (Pimienta, 2012, p. 7).

El desarrollo de esta investigación no ha concluido, dentro de los propósitos



planteados se encuentra investigar el y el aprendizaje en el desempeño de los impacto que tienen el desarrollo del tra- estudiantes normalistas egresados de la yecto de Preparación para la enseñanza primera generación 2012.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Pimienta, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2012a). *El trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*. Recuperado de <http://sites.google.com/site/trayectopracticaprofesionales/materiales-1>
- Secretaría de Educación Pública (2012b). *Plan de estudios: Licenciatura en Educación Primaria 2012*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2a ed.). Bogotá: ECOE.

Anexo 1

SEMESTRE QUE CURSA: _____
 CICLO ESCOLAR: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____
 QUESTIONARIO PARA LA EVALUACION DE LOS CURSOS QUE CONFORMAN EL TRAYECTO: PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION NORMAL

A. DATOS DE IDENTIFICACION

1. SEXO: MASCULINO FEMENINO
 2. EDAD: _____
 3. GRADOS EN DONDE HA REALIZADO SU PRACTICA PROFESIONAL EN QUE SEMESTRE
 De 1° - 2° años _____
 De 2°- 3° años _____
 De 3°- 6° años _____
 En un solo grado _____

B. SOBRE LOS PROPÓSITOS Y UTILIDAD DE LOS CURSOS QUE CONFORMAN EL TRAYECTO FORMATIVO DE PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

4. Evalúa según tu opinión los propósitos y competencias del curso temáticos de los cursos del trayecto: *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje en función de:*

	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA
Relevancia para mi trabajo como profesor					
Eficacia y practicidad de las temáticas abordadas					
Claridad en la estructuración de los Contenidos					
Grado de abordaje y clarificación de los objetivos y temas trabajados					

5. Señala qué tipo de información has recibido en los cursos que permite tener un sustento óptimo para tu labor docente:

	ABUNDANTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NULA
Acerca de la importancia de los temas para el quehacer docente				
Acerca de los propósitos en función del perfil deseable del docente				
Acerca de los contenidos disciplinares o aprendizajes esperados de las asignaturas de Educación Básica para el desarrollo óptimo de la labor				
Acerca de los métodos de trabajo empleados por las asignaturas de Educación Básica				
Acerca de las formas de evaluación				

6. Señala en qué medida se ha tenido en cuenta la opinión de los alumnos para modificar los curso en razón de:

	MUCHO	ALGO	POCO	NADA
La relación de los propósitos de los curso del trayecto con las necesidades de las practicas docentes.				
El contenido del curso con las necesidades de los docentes en formación				
Los métodos de trabajo necesarios para cumplir con los requerimientos de la enseñanza				
Los momentos de evaluación				
La temporalización, calendario				

C. LOS CONTENIDOS DEL CURSO

9. A continuación valorar la calidad de los contenidos que se han abordado en el curso en función de su:

	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA
Claridad					
Posibilidad de aplicación práctica					
Concreción					
Estructuración					

D.LA METODOLOGIA DEL CURSO

10. A continuación te presentamos una relación de posibles componentes de un curso de formación. Te pedimos que valores la importancia que han tenido en este curso cada uno de los componentes que te adjuntamos:

COMPONENTES	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA	No ha ocurrido
Presentación de Teorías y Conceptos						
Demostración de la teoría o destreza (en vivo, en video, en audio, por escrito)						
Práctica y retro-información (en vivo, en video, en audio, por escrito)						
Trabajos a realizar fuera del curso						
Presentación de materiales de aprendizaje						
Reflexión sobre la propia práctica						



La investigación educativa con una mirada formativa

Hercy Baez Cruz (hercyb@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Ma. Luisa González Berman (paloma_mensajera_6@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Melba Hernández Santos (melbahernandez69@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Rosalía Villegas y Silva (roviysil64@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Temática general: diseño curricular

Resumen

El presente documento presenta la experiencia de ejecutar los planes de estudios 2012 en la licenciatura en Educación Preescolar, tomando como base el enfoque formativo de las futuras educadoras con una mirada puesta en procesos y retos de investigación educativa, al enfatizar las prácticas que han encapsulado la tarea de formar maestros de acuerdo al fundamento expuesto en dicho plan de estudios; generándose a partir de éstos, reflexiones que permiten contribuir en los procesos que inciden en la transición de la escuela normal a una institución de educación superior.

Palabras clave: investigación educativa, formación docente, reformas.

Introducción

Hacer una reflexión en torno a la investigación educativa con una mirada formativa es un asunto complejo que ha venido incidiendo en la aplicación del plan de estudios 2012, manteniendo a las escuelas normales en proceso de metamorfosis ante los cambios sentidos en la era del conocimiento, donde la investigación se convierte en la herramienta principal del ejercicio docente.

Al respecto, Pico (s.f.) señala que los planes de estudio a niveles de licenciatura reiteran que “el país requiere de un nuevo tipo de educador, con una más desarrollada cultura científica, en general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación” (p. 1). En este sentido, es necesario que el docente sea capaz de explicar su realidad educativa y, principalmente, que cuente con las habilidades y conocimientos para llevar a cabo las innovaciones pedagógicas.

Por tanto, es necesario que se conciba a la investigación como una tarea sustantiva tan importante como lo es la docencia y la difusión cultural (Pico, s.f.). Cabe señalar que al decir *tarea sustantiva* no se hace referencia a una acción individual o independiente a las actividades derivadas de los cursos para el estudio de los contenidos que compete a cada uno de éstos; el trabajo en colegio de docentes es importante en la articulación de tareas áulicas y práctica profesional con procesos metodológicos y herramientas de investigación educativa, que den cuenta de su formación profesional.

Los planes de estudio 2012 de la educación normal, reconocen que la reforma curricular es un proce-

so permanente que devela avances epistémicos que movilizan esquemas conceptuales del conocimiento. Es así que se pretende que el futuro maestro logre una visión holística del fenómeno educativo, de las condiciones y efectos que conduzcan a los actores de la educación normal a reflexionar, investigar, y resolver problemas de manera pertinente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012).

Para esto, a los docentes de las normales les compete la inclusión de acciones y actividades de estudio que movilicen en los futuros maestros, esquemas conceptuales en tres marcos bien definidos y complementarios entre sí, tales como: 1. Marco teórico, entendiéndose como el proceso deductivo de teorías, e inductivo en estudio exploratorio y el trabajo de campo; 2. Marco conceptual, que refleja la realidad misma del objeto de estudio; y 3. Marco operativo o metodológico, en donde desarrolla un proceso por etapas lógicas hasta llegar a los objetivos propuestos (Bojacá, 2005).

Desarrollo

Es así que, en agosto del 2012, el Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán comienza a trabajar un nuevo plan de estudios para formar a los futuros profesores de educación preescolar, basados en una malla curricular que incluye en sus cursos de formación, temas y enfoques que generan en el futuro maestro, un sentido investigativo como base para ejercer la didáctica y la docencia; mediante procesos metodológicos de investigación que ponen en práctica habilidades de observación, análisis,



registro, argumentación y evaluación en la solución de problemas áulicos.

En las experiencias con la primera generación, se contó con la capacitación del personal docente que estaría a cargo de cada uno de los cursos durante los primeros cuatro semestres, lo cual movió a la organización de academias para que el total de los profesores conocieran los procesos metodológicos sugeridos y lograran, así, interrelacionar los contenidos de los distintos cursos de los trayectos formativos (psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de información, así como cursos optativos y práctica profesional), enfocándolos al logro de las competencias del perfil de egreso.

A partir de la revisión de actas de academia de la licenciatura de Preescolar, se encontró que los docentes que iniciaron el trabajo de la primera generación resaltaban la existencia de elementos de la investigación educativa de los cuales se irían apropiando los estudiantes desde las asignaturas, con el fin de favorecer la competencia del perfil de egreso que refiere al uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente (SEP, 2012).

Es así que los diversos cursos que conforman la malla curricular de la licenciatura de Preescolar contienen elementos que con el trabajo conjunto del docente permiten que el alumno desarrolle habilidades para realizar investigación educativa, por lo que se infiere que el conocimiento o influencia de los docentes y su preparación fue un factor que influyó al momento en que los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar eligieron una modalidad de titulación. Por lo ante-

rior, en el 2015 se tuvo que, de un total de 43 egresados, 35 de ellos eligieron tesis, en tanto que sólo 8 escogieron hacer Informe de Prácticas Profesionales; este dato cambió radicalmente para la segunda generación, pues de un total de 44 alumnos, solamente 8 eligieron la modalidad de tesis, mientras que 16 escogieron Informe de Prácticas y 20 elegirían Portafolio de Evidencias.

Es evidente el cambio abrupto en la elección de tesis de una generación a otra, se infiere que una de las causas pudo ser el hecho de que los docentes que trabajaron con la primera generación no fueron los mismos en su totalidad para la segunda, lo cual significó que los nuevos profesores no eran quienes habían sido los capacitados para impartir los cursos y en ese sentido la experiencia señala la falta de socialización de información y de acercamiento entre docentes para comprender y dar la importancia al análisis de la interrelación de los cursos de cada semestre y las competencias del perfil de egreso que debían favorecerse.

Por ende, se realizaron entrevistas informales a alumnos de la segunda generación que no eligieron la modalidad de tesis y se encontró que, en el caso de quienes escogieron portafolio de evidencias, su elección fue debida al hecho de que no querían complicarse el proceso, pues se consideraban hábiles en el manejo de la tecnología; en tanto quienes eligieron informe de prácticas profesionales, mencionaron que prefirieron hacer lo que comúnmente hacían en cada jornada de práctica educativa.

Esta situación deja entrever la falta de conocimiento de cada modalidad de titulación y sus características, pues desde la mirada de la investigación

educativa las tres opciones implican elementos investigativos que finalmente pueden derivar en la difusión de un resultado. Esta situación mueve a repensar el trabajo que los docentes formadores realizan en las aulas de la escuela normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán para sembrar en las futuras educadoras el gusto y deseo por investigar, además de la confianza en sus habilidades para hacerlo.

Conclusiones

Participar en la ejecución de un nuevo plan de estudios ha implicado para los docentes el reto de requerir actualizar sus conocimientos y enfoques pedagógicos a una nueva malla curricular; les ha requerido, como en otros casos, el trabajo en colegiado para comprender el aporte que tienen los contenidos de los cursos que coordinan, no sólo en el aprendizaje del alumno, sino en la comprensión inicialmente de la relación entre los cursos de un semestre

y en general de una malla curricular que ha de formar a un nuevo docente.

La dificultad más grande en el trabajo colegiado de academias ha sido la continuidad en el análisis del desarrollo de los cursos y sus momentos de interrelación con otros del semestre. Por lo que los docentes involucrados en la formación de los futuros docentes requerirán poner especial atención en el trabajo conjunto para no perder de vista el perfil de egreso que ha de favorecerse.

En otro sentido, se hace necesario el establecimiento de un sistema de tutoría que conlleve a los futuros maestros a la consolidación de competencias requeridas para la investigación educativa; además se vuelve importante para dar continuidad a las inquietudes de los jóvenes normalistas con fines de alcanzar el desarrollo y participación con ponencias en congresos, así como la publicación de artículos e investigaciones producto de sus documentos de titulación, particularmente de las tesis.



Referencias

- Bojocá, A., J. (2005). El proyecto de investigación. Etnográfica en el aula, marco teórico operativo. *Hallazgos*, (3), 87-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835162007>
- Pico, M. C. (s.f.). *La investigación en Educación Normal*. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista62_S2A3ES.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/fundamentacion



Aportes a la formación inicial de los profesores normalistas para el trabajo en escuelas multigrado: una mirada de los estudiantes de séptimo semestre

Miriam Córdova Ruíz (lapaz_58@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio

Diana Esmeralda López de la Rosa (idiana_29@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio

Laura Elena Morales Leija (lauracreen@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio

Temática general: práctica educativa

Resumen

La realidad de las escuelas primarias en el estado de San Luis Potosí refleja que predominan las del tipo multigrado 60.9% (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2014); considerando que éste será el campo de acción de los estudiantes normalistas, resulta fundamental conocer los aportes que los cursos del trayecto formativo de práctica profesional brindan al desempeño de los practicantes en el aula multigrado. Es precisamente en este tema en el que la presente investigación se enfoca, reconociendo que al reflexionar sobre la formación programada para los estudiantes se está más cerca de modificar para mejorar.

Palabras clave: aula multigrado, práctica profesional, estudiantes normalistas

Introducción

El trayecto de práctica profesional del plan de estudios 2012 para la formación de licenciados en Educación Primaria está integrado por ocho cursos, en los cuales una de las actividades primordiales es la referente a la observación y práctica docente en las escuelas primarias; la escuela normal asume esta sugerencia y en consonancia con Jaume Carbonell (2002), refrenda que el contexto educa más que el texto, afirmación que subraya la importancia de la cultura escolar y los escenarios donde ésta se manifiesta.

Las instituciones en donde se realizan las actividades de práctica pertenecen a las diferentes zonas escolares de los sectores VIII y X de Educación Primaria Federal y a la Zona Escolar Número 11 del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER).

Como se puede deducir, la propia configuración de las zonas escolares de educación primaria ha permitido definir la ruta del trayecto formativo; por lo tanto, la observación y práctica en contextos multigrado obedece, entre otras razones, a esta situación. Otro de los motivos es inherente a que los planes de estudio vigentes señalan la pertinencia de que los estudiantes se desenvuelvan en los diferentes tipos de escuela existentes.

Desarrollo

Esta investigación versa sobre las prácticas profesionales que los estudiantes normalistas desarrollan en el contexto multigrado, el cual conforma más del 50% de las escuelas en el estado. Las escuelas multigrado se distinguen

porque en sus aulas se atiende simultáneamente a los alumnos desde primero hasta sexto grado, pero a diferencia de las de organización completa, hay sólo de uno hasta cinco maestros como máximo en la institución para atender a todos los grupos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2005).

Debido a las características del contexto en el que se encuentra inmerso el Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio (en adelante CREN), resulta necesario que se atiendan a las necesidades del mismo, las cuales hacen referencia a la atención a grupos multigrado, por lo tanto, la formación de los futuros docentes deberá apearse a este rasgo.

La presente investigación pretende recabar datos directos sobre el aporte que los cursos del trayecto de práctica profesional brindan al desarrollo del quehacer docente de los estudiantes de séptimo semestre en sus respectivos grupos de práctica, específicamente en los del tipo multigrado.

Objetivo general

- Conocer los aportes teóricos y metodológicos de los cursos de práctica profesional impartidos en la escuela normal, para analizar su impacto en la práctica de los estudiantes de séptimo semestre.

Objetivos específicos

- Conocer las concepciones de los estudiantes normalistas del CREN sobre el trabajo multigrado.
- Describir las concepciones de maestros, directivos y supervisores sobre



el trabajo multigrado que realizan los maestros en formación del CREN.

- Describir el aporte que tienen los cursos del trayecto formativo de práctica profesional en la formación de los estudiantes de séptimo semestre.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, et. al., 2003). De igual manera, tiene las cualidades de estudio de caso descriptivo puesto que se investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real (Bisquerra, 2009), para lo que se aplicaron entrevistas estructuradas, observación participante y análisis documental, utilizando como informantes clave a cuatro estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, así como docentes y supervisores de educación primaria.

El espacio en el que los que los estudiantes realizaron sus planificaciones fue la asignatura de práctica profesional en la escuela normal y ahí mismo, haciendo uso del Ciclo reflexivo de Smyth, reflexionaron sobre sus haceres áulicos.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo a los objetivos planteados, aquí se analizan los objetivos específicos y la conclusión se construye a partir del objetivo general.

En cuanto al primer objetivo específico, se encontró que los estudiantes normalistas de séptimo semestre saben qué es una planeación multigrado, los elementos que ésta debe contener y

conciben al trabajo multigrado como una actividad muy noble que se realiza en pro de la niñez rural, en la que asumen el compromiso de alfabetizar y guiar el aprendizaje de las matemáticas, principalmente. No obstante, opinan que los alumnos con los que han trabajado en el aula rural están rezagados y no cuentan con los conocimientos que marcan los estándares de los programas de estudio.

Trabajar en multigrado es una experiencia muy enriquecedora, los niños te aprecian, te invitan a su casa, te comparten su lonche, es muy gratificante convivir con ellos no sólo en los espacios escolares. Pero da tristeza que estén muy atrasados, rezagados, y no puedas proponer todas las actividades planeadas, pues la verdad no responden. No están al nivel de lo que dicen los programas de estudio vigentes (Alumno 1, entrevista estructurada, 11 de enero, 2017).

Así mismo, las entrevistas y observaciones realizadas nos permiten establecer que los estudiantes visualizan la escuela normal como una institución en donde se brinda mayoritariamente teoría que poco se relaciona con la práctica profesional que ellos deben impartir en sus aulas multigrado. Por lo que fue común y reiterativa su opinión en torno a que si bien los referentes revisados les han permitido conocer qué es una planeación, qué elementos implica y cómo es conveniente evaluar, se deja de lado la revisión de estrategias que les permitan generar un tema común y transversalizar las asignaturas. En opinión de Lesvia Rosas (2003), esto no debe seguir ocurriendo, puesto que considera únicamente la teoría

por encima de la práctica, ignora la presencia y la acción del maestro y concibe al trabajo de aula sólo como una práctica instrumental.

Los estudiantes consideran adecuado el hecho de que en la escuela normal se les brinde, en las diferentes asignaturas del trayecto de práctica, la metodología para utilizarlo en sus aulas, mismo que incluye memoramas, loterías, ruletas, cuentos interactivos, entre otros. Señalan que esto les ha sido útil al alfabetizar, revisar los contenidos de las diferentes asignaturas y evitar los “tiempos muertos”, reconociendo a partir de este actuar la presentación y aprehensión de los datos debe hacerse mediante el mayor número posible de vías sensoriales y formas de presentar el conocimiento (Iglesias, 1995, p. 37).

Respecto al segundo objetivo específico, se rescata que los docentes de las escuelas primarias en donde practican los estudiantes sujetos del estudio describen que los maestros en formación dominan teorías sociológicas, psicológicas y pedagógicas, y que las comparten con ellos en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) que realizan cada último viernes del mes; sin embargo, advierten que no la emplean al estar frente a grupo. Afirmación que desde el punto de vista de Lesvia Rosas es inexacta, pues se asume que no hay separación entre la teoría que guía la práctica y la práctica misma y se interpreta que la distancia que existe entre ellas se ha producido por el enfoque técnico de la educación, que niega a los docentes la posibilidad de reflexionar, deliberar y discernir (Rosas, 2003).

Se encontró que la llegada al aula del docente practicante (en opinión de los profesores) es vista por los alumnos y

el director como novedosa, pues los observan transitar con gran cantidad de materiales didácticos para usar en el aula; no obstante, el uso que les dan no es pertinente ni variado, encasillan su introducción a un solo ejercicio o actividad.

En cuanto a su inmersión en la escuela de práctica, es diversa la forma de percibir la responsabilidad con la que asumen la labor docente, pues algunos profesores comentan que son un tanto irresponsables y carecen de iniciativa para apoyar en las diversas actividades como organización de actos cívicos, cuidado del huerto escolar o participación en la planeación de un evento. Otros docentes coinciden en mencionar que se presentan regularmente al aula y que cumplen con las funciones propias de un docente frente a grupo, generando ambientes de trabajo pertinentes al realizar las diversas actividades; también señalan que se inmiscuyen acertadamente en el plan anual de la institución, el cual incluye participación en los ensayos de villancicos, bailables y demás.

Respecto a la opinión de directivos y supervisores, concuerdan en mencionar que el desempeño de los estudiantes es bueno; sin embargo, observan carencias en cuanto al control de grupo y el trabajo simultáneo con más de un grado a la vez, por lo que consideran que es necesario enfrentarlos directamente con la realidad.

Conclusiones

Para finalizar, podemos mencionar que los cursos del trayecto formativo de práctica profesional aportan a los estudiantes conocimientos teóricos; no obstante, resulta complicado el poner-



los en práctica, ya que las condiciones presentes se ven influenciadas por diversos factores tales como disposición y responsabilidad de los estudiantes, apoyo del titular del grupo, las características, necesidades e intereses de los niños, entre muchos otros aspectos.

Cabe resaltar que un punto en el que los alumnos entrevistados hacen

especial énfasis es el referente al tratamiento que se da en la escuela normal de los temas relacionados en centros educativos multigrado, pues suponen que se debe dar más importancia al aspecto práctico y que éste tenga relación con la realidad. Además, consideran muy necesario fortalecer su formación como futuros docentes rurales.



Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona, España: La Muralla.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Ultra.
- Iglesias, L. F. (1995). *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *44% de las primarias en el país, son multigrado*. Recuperado de www.educaciónfutura.org/44-de-las-primarias-en-el-país-son-multigrado-inee/
- Rosas, C. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE / Fundación para la Cultura del maestro SNIE.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta educativa multigrado 2005*. México: Constantine Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *El trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo. Planes de estudio 2012*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf

Acoso y hostigamiento en la universidad, una mirada desde los estudiantes

Nimbe Eunise Vargas Zaleta (nvargas@uv.mx)

Universidad Veracruzana. Facultad de Psicología, Poza Rica- Tuxpan

Jesús Alberto Martell León (jmartell@uv.mx)

Universidad Veracruzana. Facultad de Psicología, Poza Rica-Tuxpan

UTAI Región Poza Rica

Marcela Sagahón Juárez (msagahón@uv.mx)

Universidad Veracruzana. Facultad de Psicología, Poza Rica- Tuxpan

Elda García Badillo (egb603@gmail.com)

Profesionista independiente

Temática general: práctica educativa

Resumen

El objeto de la presente investigación fue indagar el conocimiento conceptual que los alumnos y alumnas tienen acerca del acoso y el hostigamiento. La metodología utilizada consistió en aplicar un cuestionario a 26 estudiantes: 13 de la Facultad de Psicología y 13 de la Facultad de Odontología de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica, previo a un taller sobre acoso y hostigamiento, encontrándose entre los resultados más significativos que los estudiantes no conocen la diferencia entre acoso y hostigamiento; al menos dos estudiantes mujeres han sido hostigadas por sus profesores; en general perciben el acoso y hostigamiento como algo socialmente aceptable y una práctica social común; en su mayoría desconocen sus derechos para denunciar y defenderse del mismo. Se concluye que es necesario implementar talleres informativos sobre la normatividad existente ante el acoso y hostigamiento, donde también se sensibilice a los estudiantes a una cultura de la denuncia.

Palabras clave: acoso, hostigamiento, educación superior



Introducción

Para saber el porqué de la necesidad de difundir las leyes universitarias en materia de acoso y hostigamiento es necesario sensibilizar a los estudiantes en la significación de estos conceptos y hacer un repaso histórico del mismo, que sirvan para reconocer de dónde viene la lucha de hombres y principalmente mujeres que han alzado la voz para que sus derechos de igualdad de género sean reconocidos y legalizados. Con base en las inquietudes y observaciones que hicieron los estudiantes acerca del tema se decidió realizar una investigación que aterrizara en una intervención.

El acoso sexual en los espacios universitarios implica que éstos también están colonizados por la ideología de género, aunque de forma institucionalizada; el acoso sexual sigue en el pensamiento normalizado. Palomar (2005) afirma que el acoso y el hostigamiento son parte de la cultura institucional que está atravesada por los discursos dominantes masculinos, de tal forma que logra responder a imaginarios sociales de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

En cuestiones de equidad de género, es necesario puntualizar que el acoso y hostigamiento no deben ser normalizados por la comunidad; se debe romper con esquemas repetidos por siglos, en los que el género masculino tiene derechos por encima de las mujeres. Como universitarios y universitarias es necesario discutir y difundir derechos y obligaciones en la institución y, en general, como ciudadanos y ciudadanas. El conocimiento nos llevará a la defensa o a la exigencia de que estos derechos se respeten.

¿Qué ha fallado? ¿Por qué se siguen las mismas condiciones de desigualdad? Esto tiene que ver con relaciones de poder, no conviene la igualdad. Como consecuencia, el feminismo político busca incidir desde el derecho, pues percibe que la construcción de la cultura por la igualdad de género desde las relaciones de poder no conviene tener personas no críticas.

Desarrollo

En México el acoso sexual es una figura jurídica prevista en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que entró en vigor el 2 de febrero del 2007 y, en el caso de hostigamiento, ha sido tipificado como delito en el Código Penal Federal desde principios de 1991, pero hasta el momento no han sido desarrolladas jurisprudencialmente en tesis alguna de la Suprema Corte de Justicia de la Nación o de Tribunales de Circuito, ni es obligatoria su aplicación como programas en escuelas y universidades. La definición de acoso se ha tomado, en el contexto de este trabajo, como una forma de discriminación y de violencia que atenta directamente en contra de la integridad física y mental de una persona.

Ahora bien, para hacer una comparación y contraste, el hostigamiento, de acuerdo a la Ley General de Acceso de las Mujeres, es el ejercicio de poder que se realiza en el marco de una relación de subordinación laboral y/o escolar; se expresa a través de conductas verbales, físicas o ambas relacionadas con la connotación lasciva.

Por otra parte, esta ley define el acoso sexual como una forma de violencia

donde no hay subordinación, pero sí hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

Ambos conceptos conllevan una fuerte carga de discriminación y violencia y su práctica es consuetudinaria en diferentes ámbitos como académico, laboral, lugares públicos; situación que afecta la productividad, la salud física, mental y el rendimiento académico.

Algo tan común como asistir a la universidad donde seguramente se espera adquirir conocimientos para la preparación para ser un profesional exitoso y productivo; sin embargo, en la universidad se crean, así mismo, relaciones socio-afectivas y a veces de pareja, se convive y comparte con otros y otras. Es de suponerse una convivencia sana, por desgracia esto no siempre ocurre así, en ocasiones las compañeras o compañeros acosan o son acosados, y en otras circunstancias son los maestros o directivos quienes hostigan o son hostigados. Se repiten las prácticas impuestas en la infancia, donde los hombres gozan de privilegios y las mujeres están subordinadas a ellos.

Es por ello que se considera necesario dar información a hombres y mujeres universitarios para que tengan conocimiento de los derechos y deberes que les corresponden dentro del ámbito de un centro escolar, que puedan externar sus quejas y denuncias sin temor, el hostigamiento y acoso son una vertiente de la violencia, el abuso de poder y el hostigamiento y acoso sexual tiene que ver con el temor había alguien a quien le otorgamos un poder extremo y sobre el cual pensamos que nos puede perjudicar.

Materiales y métodos

- Muestra: 13 alumnos de la Facultad de Odontología, 13 de la Facultad de Psicología.
- Instrumento: Encuesta, taller informativo sobre acoso y hostigamiento.
- Procedimiento: Primer contacto presentación de los talleristas a la comunidad universitaria; además se les presenta el propósito del taller y se pide la autorización para saber si están de acuerdo en recibir esta experiencia educativa. Se realiza encuadre, “Rompimiento del hielo” e integración del grupo. Presentación y objetivos del taller prevención del acoso y hostigamiento. Se aplica la encuesta sobre conceptualización, percepción e información de acoso y hostigamiento. Finalmente, se lleva a cabo una plenaria donde se recuperan las ideas previas de los conceptos de acoso y hostigamiento sexual que recuperan los estudiantes. Cierre del taller recuperando sus aprendizajes.

Resultados

En relación con concepto de acoso, se reconoce la invasión del espacio sin consentimiento; se trata a alguien de manera indebida; intimidar; molestar; afectar la integridad de otra persona; cuando se insiste de manera sexual, psicológica y moral; maltrato psicológico, verbal, escolar o laboral.

Por otra parte, sobre las conductas que implican acosos respondieron: intimidar, seguir, molestar, decir cosas al oído, proporcionar caricias, invadir el espacio personal, observarte, mandarte mensajes de texto, mensajes y palabras fuera de contexto; incomodar a las per-



sonas; ser insistentes; violencia física y verbal; mala educación; groserías e insultos; hablar de manera seductora con manoseos; vigilar a la persona. Las respuestas varían en definiciones y ejemplos donde fueron testigos o víctimas de acoso u hostigamiento sexual.

En relación con el concepto de hostigamiento sexual expresaron: “cuando una persona tiene un interés en ti e insiste; acto de agresión; hablar, tratar de una manera muy perversa; comportamientos ofensivos; alteran el entorno de la víctima; relacionado a lo sexual; insistir hasta llegar al extremo; cuando una persona te busca y molesta, pero sin violencia; cuando se busca a una persona de manera incómoda; que te prohíba salir”. Con respecto a las conductas que implican hostigamiento, se dijo que “es la autoridad sobre otra persona; tratar de querer seguir y fastidiar; irrespetuoso sin valores; seguir, hacer caricias a alguien; mensajes, llamadas, visitas inesperadas”.

Conclusiones

En las facultades de Odontología y Psicología los alumnos encuestados no tienen claro el concepto de acoso y de hostigamiento. Expresan que es algo normal, que ocurre así y que no sabían que era algo que no se permitía y menos que está legislado. Al menos dos estudiantes mujeres se han visto acosadas u hostigadas por algunos de sus compañeros y maestros. Hay miedo a denunciar debido a que se sienten sin apoyo por parte de directivos y profesores. Algunas estudiantes mujeres se sienten halagadas al ser acosadas, también las estudiantes mujeres suelen acosar a sus compañeros varones.

Propuesta

Implementar talleres vivenciales y de sensibilización acerca del acoso y hostigamiento en todas las facultades de la Universidad Veracruzana.

Referencias

- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres una Vida Libre de Violencia*. Recuperada de <http://www.poderjudicialags.gob.mx>
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana* (21). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202263.pdf>
- Universidad Veracruzana (2015). *Reglamento para la Igualdad de Género para la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Reglamento-para-la-Igualdad-de-genero-Universidad-Veracruzana.pdf>
- Universidad Veracruzana (2016). *Guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso*. Recuperada de <https://www.uv.mx/uge/files/2016/01/Guia-para-la-atencion-de-casos-dehostigamiento-y-acoso-sexual.pdf>

La práctica profesional en la formación inicial. Reflexiones de los normalistas

Luis Adrián de León Manzo (luiscedral@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio

Ma. Amalia Manso Villanueva (mansovi@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio

Vicente Quezada Flores (viqueflo@hotmail.com)

Centro Regional de Educación Normal Profa. Amina Madera Lauterio

Temática general: procesos de enseñanza y de aprendizaje

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio de caso en torno a las percepciones de los normalistas sobre los aportes de la práctica profesional en su formación inicial docente desde sus concepciones hasta el análisis de competencias. Da cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso de indagación, así como las variables que configuran el análisis: las concepciones y las competencias. Refiere cómo las concepciones de los estudiantes se centran en los aspectos áulicos particularmente puesta la mirada en los elementos didácticos, en el diseño y creación de espacios de aprendizaje. Aun y consideren la práctica profesional como una oportunidad de mejorar las condiciones de acceso al servicio docente, imperan las ideas que versan sobre la relación práctica profesional-empleo.

Palabras clave: práctica, práctica profesional, competencias, formación docente, normalistas



Introducción

La práctica profesional en las escuelas normales constituye un trayecto medular en la formación inicial dado que provee elementos teóricos, metodológicos, didácticos y técnicos que contribuyen a la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia y al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, que permiten su intervención pertinente tanto en la escuela como en el aula en distintos contextos.

El plan de estudios 2012 concibe la práctica como un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular, así como la relación entre el cómo, qué y para qué de las acciones que realiza el docente (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

Este trabajo surge como interés personal y profesional de los autores, dado que se dimensiona la necesidad de integrar las percepciones que van construyendo los jóvenes, tanto en la escuela normal como en escuelas de práctica, configurando la reflexión para la transformación de la propia práctica.

Como propósito de la investigación se planteó conocer los aportes de la práctica profesional en los normalistas desde su propia perspectiva. Para ello se diseñaron preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes de último grado con relación a los aportes de la práctica profesional en su formación inicial de docentes?
- ¿Cómo conciben los estudiantes la práctica profesional en su formación docente?

- ¿Cuáles son los indicadores que prevalecen mayoritariamente al analizar sus competencias profesionales?

Desarrollo

Respecto a los fundamentos teórico-metodológicos, es indispensable referir la formación como el desarrollo personal que tiene que ver con encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un trabajo, una profesión (Ferry, 1997, p. 54). Por medio del proceso de formación se obtienen aprendizajes, se desarrollan capacidades y se establecen relaciones vinculares, el sujeto se forma por mediación (Asprelli, 2010, p. 96). El proceso de formación es anticipar sobre situaciones reales, y es a favor de estas representaciones como se pueden encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esa realidad (Ferry, 1999, p. 57).

Hablar entonces de la formación docente nos lleva a referirnos al proceso por el cual se da una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas (Sanjurjo, 2002, p. 39). Así, la formación docente en nuestro país se fundamenta actualmente desde el plan de estudios 2012 considerando seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

Como parte sustancial de la práctica profesional en contexto, “la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Gimeno y Pérez, 1993, p. 410), así como los aportes de Shön (1987, citado por Asprelli, 2010) con relación a que el concepto de conocimiento práctico incluye tres puntos: Conocimiento en la acción, Reflexión en y durante la acción y Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Siguiendo a Shön, él refiere la práctica profesional como el escenario profesional donde se aplican las reglas de la práctica, donde el conocimiento profesional imaginario, intuitivo o formal se hace real y explícito comulgando con lo planteado por el plan de estudios al definirla como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual para el logro de competencias profesionales, entendiendo por éstas la aplicación de saberes que procura el logro de determinados resultados esperados conforme a las exigencias de la producción y el empleo (Blas, 2007). Todo ello requiere desarrollar instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta no es otra que aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria (Imbernón, 1999).

A partir del propósito de la investigación, que no es descubrir la realidad, sino continuar con una cada vez más clara y sólida que pudiese responder a la duda sistémica (Silva y Aragón, 2000; Stake, 1995, 2005, citado por Ceballos, 2009), se considera una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo

interpretativo cuyo enfoque es el estudio de casos que implica descripción, explicación y juicio con un método inductivo a partir de categorías de análisis que surgen de los informantes.

Se eligieron ocho estudiantes de último grado en el ciclo escolar 2016-2017 del CREN Profa. Amina Madera Lauterio, ubicado en Cedral, San Luis Potosí, que cursan la licenciatura en Educación Primaria. En el séptimo semestre coinciden con el mismo asesor de práctica profesional, mientras que en el octavo semestre están divididos con cuatro asesores. Desarrollan su práctica profesional en escuelas urbanas, de organización completa, diurnas. Sólo una es de tiempo completo. Siete pertenecen al sistema federal transferido y una al sistema estatal.

Se inició el trabajo con los estudiantes en el ciclo escolar 2016-2017 y se concluirá en el mes de julio. Al ser asignados de manera oficial se facilita el ingreso al campo y la disposición de los datos.

La recolección de los datos se llevó a cabo en tres fases, la primera fase se dio a partir de la reconstrucción de su práctica con la tabla para la valoración de sus competencias genéricas y profesionales propuestos por la subdirección académica y avalada por la academia correspondiente. Después se elaboraron dos matrices para categorizar cuáles competencias (profesionales) son mayoritariamente desarrolladas y así buscar elementos, causas e impacto. Se elabora un mapeo de ubicación de las competencias en la malla curricular que les permitieran reflexionar qué les aportaron los cursos. La segunda fase consta de una entrevista que gira en torno a sus concepciones sobre práctica profesional relacionadas con el saber, saber hacer, saber actuar. Para la última



fase se tiene contemplada la revisión del informe de valoración de sus competencias profesionales.

El análisis e interpretación se realiza considerando al texto como apoderado de la experiencia (Ryan y Bernard, 2003, citado por Fernández, 2006) a partir de matrices, redes semánticas y mapas cognitivos con relación a las unidades: las concepciones, las competencias profesionales.

Respecto a las concepciones, en general los estudiantes orientan sus definiciones a una materia o curso, al escenario áulico para la intervención didáctica, a las formas de aplicar lo aprendido en la escuela normal. Aseveraciones que por un lado comulgan con lo definido en el plan de estudios 2012 en relación con la integración de saberes en la acción y en congruencia con el modelo reflexivo que destaca la necesidad de analizar el hacer del docente (Gimeno y Pérez, 1993).

Sin embargo, queda de lado la percepción de creación de comunidades de aprendizaje y, sobre todo, se aprecia una visión reduccionista de la práctica circunscrita únicamente a la actividad en el aula y no en la escuela e incluso la comunidad. También se concibe como un escenario de aprendizaje, tanto para su formación como para su incorporación al servicio profesional docente, potenciando así la idea de las competencias como instrumento al servicio del empleo (Blas, 2007, p. 68). De igual manera, en la primera aproximación parece que permanece la orientación tecnológica-eficientista denotando su sentido instrumental, orientada a la resolución de problemas del aula (Gimeno y Pérez, 1993).

En los análisis realizados se observa que las competencias referidas al uso de

las TIC, la evaluación y la investigación educativa son los que se asumen con menor desarrollo. La elección de los estudiantes para valorar su desempeño se centra en aquéllas que versan sobre diseño de planes, generación de ambientes formativos y actuación de manera ética ante la diversidad de situaciones. Los textos refieren en su justificación la necesidad de fortalecer su intervención pedagógica desde el diseño aludiendo a su debilidad en planeación acorde al programa de educación primaria. Se infiere la concepción desde las competencias en función de su categoría instrumental, que engloban habilidades y destrezas cognitivas y motoras (Proyecto Tunning, 2003, citado por Escamilla, 2008).

En referencia a la triangulación con los mapeos de asignaturas, se puede distinguir poco recuerdo de situaciones específicas de los cursos como evidencias, rúbricas, etc., debido a la poca sistematicidad tanto de docente como de alumnos para la elaboración del portafolio de evidencias. En referencia al trayecto de práctica profesional, indican fortalezas en cuanto al trabajo didáctico de las asignaturas y la intervención docente. Así mismo, enuncian como principales deficiencias aquéllas que versan sobre el dominio de técnicas e instrumentos para la recolección de información (referentes a la investigación y que se trabajan en los dos primeros semestres), así como en sustentos metodológicos para el desarrollo de estrategias (de cuarto a sexto semestre).

Conclusiones

Las percepciones de los alumnos sobre la práctica profesional se centran de inicio en su carácter operativo; en se-

gundo lugar, en su funcionalidad para el servicio, y en tercera dimensión, como escenario de aprendizaje permanente, aludiendo a la reflexión que se motiva desde los cursos del trayecto enunciado.

Los análisis de competencias y otras matrices dan fe de cómo los alumnos además de concebir la parte instrumental de la práctica refieren un proceso formativo complejo, como la práctica

misma. El plan de estudios 2012 demanda una práctica reflexiva integral que fortalezca las competencias en el último grado a partir de la articulación de los cursos y trayectos formativos. Reconocer este proceso en lo individual da otro nivel de significado a la práctica profesional por parte del estudiante, sobre todo en el sentido de autonomía y autogestión.



Referencias

- Asprelli, M. C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: Homo Sapiens.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid, España: Alianza.
- Ceballos, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó.
- Fernández, M. (2006). *La profesionalización docente*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1999). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación en Formación de Formadores*, (6). Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Argentina: Homo Sapiens.
- Secretaría de Educación Pública (2012a). *El trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2012b). *Plan de estudio. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.



Uso de las TIC por parte de los docentes en formación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato

Ignacio III Arana García (iaranag@enoi.edu.mx)

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Irma Diez (idiezg@enoi.edu.mx)

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Temática general: el uso de las TIC en la tarea de aprender

Resumen

Históricamente han existido adelantos que han actuado como un parteaguas en la historia de la humanidad, el fuego, la agricultura, el idioma escrito, el dominio de los metales, cada una de estas tecnologías ha representado un hito en la sociedad cuando han aparecido. Hoy, en pleno siglo XXI pareciera ser que lo que crea tendencias es aquello que está relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); sin embargo, esto no ha prosperado todo lo que se esperaba, no ha infiltrado la sociedad como a un Julio Verne moderno le gustaría. ¿Cuál es la razón? ¿Cómo usamos esta nueva herramienta? ¿Apreciamos todo el potencial de las TIC? ¿O es que, al contrario, no son la panacea en la educación? En este trabajo se realiza un compendio de la evolución histórica de las TIC en nuestro país, los errores ocurridos a lo largo de diferentes sexenios y un análisis de las razones por las que los esfuerzos de alfabetización digital del proceso educativo han fracasado. Aunado a lo anterior, se muestran los resultados que arrojan herramientas diseñadas para observar el uso de las TIC en docentes en formación de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI).

Palabras clave: alfabetización digital, tecnologías de la información y la comunicación, educación superior.

Introducción

Desde el sexenio del presidente Vicente Fox se instauró Enciclomedia, misma que surgió como un proyecto de tesis de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional en programas de innovación tecnológica para la educación, como si la tecnocracia fuera la solución a los problemas educativos. Sin ahondar en los resultados, hay numerosos estudios como referencia empírica de sobra que demuestran cómo Enciclomedia resultó un fracaso y hoy, casi 12 años después, sólo es equipo obsoleto que en ocasiones está almacenado en baños y bodegas.

El principal problema, reportado en estudios de la época, según Sánchez (2006), era que los docentes no tenían el tiempo para explorar la plataforma de Enciclomedia y no conocían la función de las diferentes áreas de la plataforma; ellos debían de realizar la revisión de los materiales, la selección según el tema, el orden y el arreglo didáctico, aspectos que se daban sobre la marcha debido a la ignorancia acerca de las funciones del equipo.

Una gran parte de los maestros manifiesta una preferencia del libro de texto por encima de los recursos digitales, lo cual es verificado en las escuelas donde las clases se llevan a cabo a través de un orden literal y exhaustivo de los ejercicios y lecciones que en él se proponen. De esta forma, se ha venido considerado que la mejor manera de impartir clases es mediante la lectura del libro de texto y reforzando los contenidos que en él se presentan.

Regularmente, el trabajo que se llevaba a cabo con Enciclomedia consistía en abrir el libro en la televisión interactiva

en que resultaba Enciclomedia y de ahí seguían las mismas actividades que éste sugería, acciones emulables en el más apartado rincón del país, siempre y cuando existiera al menos una copia del libro de texto, perdiéndose el potencial de la herramienta.

Posteriormente, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, se inició con la implementación del programa HDT (Habilidades Digitales para Todos), alternativa que, según la estrategia adoptada por la Secretaría de Educación Pública, tuvo el fin de impulsar el desarrollo y utilización las TIC en las escuelas de educación básica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Tiempo después, en el marco de lo que se denominó Alianza por la Calidad de la Educación y el Plan Nacional de Desarrollo, se plantearon cuatro actividades primordiales: fortalecer el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de las TIC desde el nivel de educación básica; impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías, y materiales digitales; apoyar el desarrollo de la conectividad en las escuelas, bibliotecas y hogares y transformar el modelo de telesecundaria vigente, incorporando nuevas tecnologías y promoviendo un esquema interactivo.

Como podemos revisar en dichos documentos, la base principal consistía en dotar de conectividad a las escuelas, asumiendo erróneamente un concepto sobre las TIC y circunscribiéndolas a una mera herramienta, pues se concibió como un fortalecimiento a las TIC.



No se visualizó que una herramienta tiene un carácter moral neutro, no podemos decir que un arma de fuego sea mala o buena *per se*, el valor que se le da es de acuerdo a las aptitudes y actitudes del sujeto; es entonces que el elemento en cuestión se puede convertir en un instrumento para procurarse alimentos mediante la cacería o un objeto que amenaza y pone en peligro la vida de terceros.

La última aventura tecnológica de la SEP consistió en dotar de aproximadamente 1 700 000 tabletas a miles de jóvenes y maestros, con un gasto total superior a los 2960 millones de pesos. Sin embargo, como docentes no se planea fomentando el uso de las TIC, no es una herramienta de uso cotidiano y su empleo es un incidente fuera de lo ordinario, consideramos que numerosos equipos han sido utilizados como plataforma móvil de juegos y muchos equipos se encuentran en venta en redes sociales en partes o completos.

Lamentablemente, se repitió un problema grave en cuanto a la capacitación, hemos observado una situación análoga al cavernícola que con un hueso rompe la espina dorsal de una presa y el maestro constructor que con un marro y cincel desbasta la piedra en bruto, las habilidades de los alumnos son así de dispares y no se reducirán las brechas digitales por poseer equipos, pues no podemos afirmar ni creer que la tecnología tiene un poder causal propio.

Desarrollo

La metodología utilizada durante este trabajo es de enfoque cualitativo, basándonos en la investigación-acción, que de acuerdo con Elliott (1993) “se

relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p. 24).

El objeto de estudio de esta investigación surge de la observación y experiencia con el uso de las TIC por parte de docentes en formación, a partir de lo cual es posible percibir que no se lleva a cabo el uso integral de las diferentes herramientas tecnológicas y mucho menos con fines didácticos. La investigación acción comprende el análisis y el mejoramiento de la práctica educativa partiendo de hacer visibles aspectos no visibles o no percibidos de la realidad.

Para recabar información se aplicó una encuesta digital a dos grupos de docentes en formación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), se sistematizó la información para obtener el uso que hacen la tecnología y así realizar una propuesta para el uso de la tecnología en la docencia.

A Smith y Marx (2002) se les debe la distinción entre un tipo “duro” y otro “blando” de determinismo. Este último, contrariamente al primero, pese a reconocer la influencia colosal de la tecnología en todo ámbito social, rechaza la conveniencia de “concebir la tecnología *per se* como el agente causal histórico”, y propone situar su desarrollo en una matriz social, económica, política y cultural mucho más variada y compleja.

Existen investigadores que han analizado la forma en la que las TIC se han ido insertando en las instituciones educativas sin resultados positivos, como Murillo (2010), quién afirma que:

La incorporación de los medios digitales en la educación es impulsada por corporaciones multinacionales, grupos financieros y grandes instituciones que imponen un nuevo sistema educativo en favor de su beneficio. Las tecnologías no se adaptan a la realidad de las comunidades educativas ni se integran en los currículos, por ello la incorporación tecnológica no influye en los resultados de los estudiantes ni elimina las brechas digitales (p. 69).

Al realizar la investigación en la ENOI, se encuestó a una muestra de la población donde se realizaron las algunas preguntas y se obtuvieron los siguientes resultados.

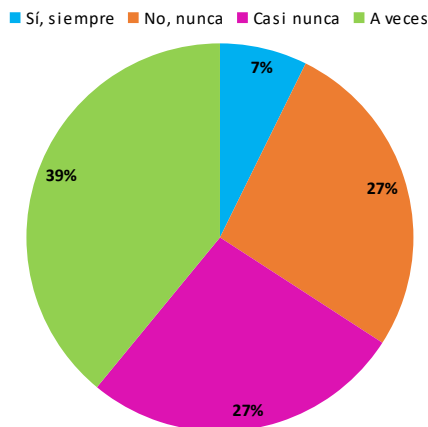
En el primer aspecto de la encuesta se les pidió a los maestros en formación expresar las herramientas que ellos consideraban como TIC, lo cual tuvo como resultado un alto índice que se inclinó hacia la opción de los dispositivos móviles portátiles, como *tablets*, celulares y computadoras, en contraposición con un porcentaje poco considerable de 9.8% que dio como respuesta la radio, la televisión y los reproductores de audio.

En segundo lugar, en el indicador sobre los principales usos de las TIC en la vida cotidiana, los resultados manifestaron que un porcentaje mayor al 50% usa las redes sociales como Facebook, *blogs* y páginas personales, por encima de los sitios académicos como Redalyc, Google académico, Dialnet y otros similares.

El tercer aspecto presentado en la encuesta consideraba la visión de las TIC dentro de la práctica docente en el aula, la cual demostró de manera jerárquica lo siguiente: la categoría más recurrente, con un 36%, fue la realización de material audiovisual para los alumnos (audio, video, presentaciones en PowerPoint o Prezi); en segundo término, la redacción de documentos en Word (31%), seguido de la búsqueda de información (30%) y, por último, la creación de materiales didácticos para ilustrar o recortar (3%).

Un cuarto cuestionamiento incluido en la encuesta, analizaba el tema del uso de las TIC en tareas de evaluación (Figura 1), esto con la finalidad de determinar la frecuencia con la que los estudiantes las emplean durante el proceso de valoración de los aprendizajes con sus grupos de práctica.

Figura 1. Utilización de las TIC en actividades de evaluación



Fuente: Elaboración propia.



El 39% de los maestros en formación respondió que a veces las utiliza, el 27% contestó que casi nunca, mientras que otro 27% opinó que nunca las utiliza y, finalmente, sólo el 7% dijo que siempre las emplea.

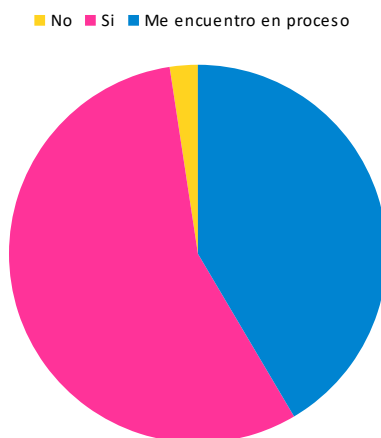
En quinto lugar, considerando las competencias para la generación de materiales y recursos digitales, se hizo una indagación respecto a cuál es la medida en la que los estudiantes normalistas son productores o consumidores de los mismos, con los resultados siguientes: el 76% de los docentes en formación respondió que utiliza el material que otros crearon o lo adapta a su contexto, el 22% contestó que hacen su propio material con ayuda de las TIC y, finalmente, el 2% dice que no utiliza material relacionado con las tecnologías.

El sexto aspecto que se tomó en cuenta en la encuesta, analizó la percepción

de los estudiantes normalistas acerca de las actitudes y posturas de los maestros frente a grupo ante el uso de las TIC en su práctica áulica. La pregunta que se planteó fue ¿crees que, por lo general, los docentes en servicio tienen miedo de usar las TIC en su práctica cotidiana? El 66% de los estudiantes expresó que contempla una actitud de miedo en los profesores en relación con la utilización de las TIC, el 29% plantea que tal vez lo sienten, en contraposición con el 5%, el cual opina que no percibe miedo en los docentes.

En el séptimo indicador se encuentran las consideraciones de los estudiantes normalistas sobre el uso efectivo de las TIC en el aula (Figura 2), el propósito de este cuestionamiento era descubrir la valoración que los estudiantes realizan sobre su propio desempeño al emplear las tic en tareas de enseñanza con sus grupos de práctica.

Figura 2. Uso efectivo de las TIC en el aula



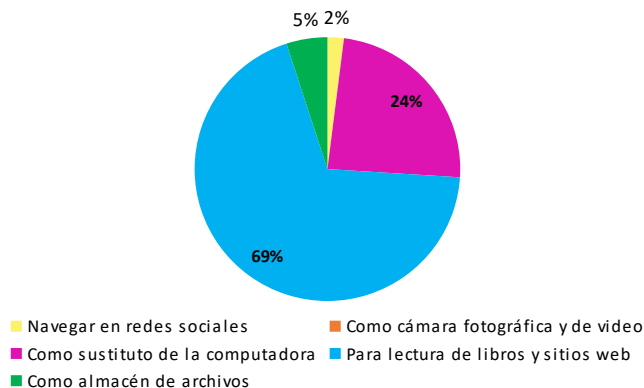
Fuente: Elaboración propia.

El 56.10% de los docentes en formación menciona que sí hace un uso efectivo de las herramientas digitales, mientras que el 41.50% contestó que se encuentra aún en ese proceso y el 2.40% considera que no ha logrado hacer un uso efectivo de las TIC.

Contemplando la entrega de tabletas por parte del gobierno estatal a los centros escolares, en el octavo planteamiento de la encuesta se indaga sobre el empleo que se les brinda a estos dispositivos en las escuelas primarias (Figura 3). Sobre este aspecto, el 69% de los

docentes en formación respondió que la prioridad de las tabletas es la lectura de libros y sitios web, el 24% mencionó que se emplean como sustituto de la computadora, el 5% cree que se utilizan como almacén de archivos, mientras que el 2% restante plantea que se usan como cámaras de fotografía y video.

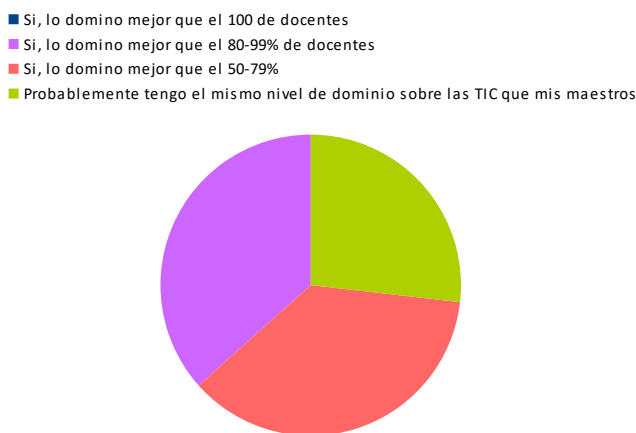
Figura 3. Uso que se les da a las tabletas en los centros escolares



Fuente: Elaboración propia.

El noveno cuestionamiento confronta el nivel de dominio sobre el uso de las TIC que los estudiantes consideran tener, en relación con el que poseen sus maestros (Figura 4); las respuestas permitieron analizar que los normalistas creen que su manejo de recursos digitales es más elevado que el de la mayoría de sus profesores.

Figura 4. Nivel de dominio de las TIC de los estudiantes frente al que poseen sus maestros



Fuente: Elaboración propia.

El 36.60% de los maestros en formación respondió que cuenta con un mejor nivel de dominio que el 80% y 90% de sus maestros; otro 36.60% contestó que dentro del rango del 50% al 79% de sus docentes tiene mayor dominio que ellos; el 26% opina que probablemente tienen el mismo nivel de dominio que sus maestros y ninguno de ellos considera tener un mejor dominio que el 100% de sus profesores.



Conclusiones

Lamentablemente, en un país donde no se tiene clara la función de las TIC en el aprendizaje, ni cuáles son los artefactos que se consideran como tales, el uso de la tecnología en funciones docentes está limitado enormemente a funciones de ocio y recreo.

No ha existido inversión en capacitación y aún persisten viejos paradigmas en cuanto a su uso, limitándose éste en su gran mayoría a ser reproductores de contenidos de terceros, siendo escasa la producción propia entre los docentes, adaptando en la mayoría de los casos lo que otros producen.

Resultados de herramientas aplicadas a maestros en formación arrojan que 65% muestra miedo de usar las

tecnologías, persiste la creencia de que el docente debe ser el *non plus ultra*, el *sabelotodo*, y por ello existen entornos donde los alumnos conocen más sobre TIC que los docentes, donde se ven potencialmente evidenciados por su ignorancia o desconocimiento, omiten su uso y siguen modelos tradicionales expositivos. Aunado a lo anterior, estudiantes y profesores, un 57.5% para ser exactos, creen que han realizado con éxito la transición a un nuevo modelo innovador donde se usan las TIC. Sin embargo, sólo han cambiado máquina de escribir por Word, hojas de rotafolio por PowerPoint, *craso error*, sólo han cambiado la herramienta con que desempeñan la actividad, quedándose estancados.



Referencias

- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Elliot, J. (2005). *La Investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Murillo, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 65-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307327>
- Ortega, J., y Fuentes, J. (2003). La sociedad del conocimiento y la tecnofobia del colectivo docente: implicación desde la formación del profesorado. *Comunicación y Pedagogía*, (189), 63-68. Recuperado de <http://www.centrocp.com/comunicaciony pedagogia/comunicacion-y-pedagogia-189.pdf>
- Rosales, A. (2002). El determinismo tecnológico y la dialéctica de la historia. *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 34(100), 3-31.
- Sánchez, L. (2006). El programa Enciclomedia visto por los maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002810.pdf>

*Directora del Centro Regional de Educación
Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán*
Mtra. Rosalía Villegas y Silva

Comité Científico Evaluador
Carolina Colunga Jiménez
Imelda Godínez Zaragoza
Bertha Laura González Del Ángel
Dulce María Pérez Martagón

Corrección de estilo
Bertha Laura González Del Ángel
Carolina Colunga Jiménez