



Experiencias
institucionales en la
formación de docentes

Coordinadores
Víctor Manuel Galán
Hernández/Fernando Carreto
Bernal/ Carlos Hannz
Sámano

Experiencias institucionales en la formación docente

Coordinadores

Víctor Manuel Galán Hernández

Fernando Carreto Bernal

Carlos Hannz Sàmano

Primera edición electrónica junio de 2023 Toluca, México

ISBN: 978-607-98820-2-0

Producción Académica de la RedCA de la UAEM, Facultad de Geografía, Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria Toluca México

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores. El libro fue dictaminado positivamente por pares académicos mediante el sistema doble ciego para su publicación y fue sometido a un proceso de identificación de coincidencias mediante el Software iThenticate.

Agradecemos a: Todos los autores de cada capítulo por su colaboración en la Investigación Educativa para la generación de la producción científica en la RedCA

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1. Experiencias de estudiantes normalistas en la elaboración del trabajo de titulación	8
Víctor Manuel Galán Hernández Fernando Carreto Bernal Alejandro García Oaxaca	
Capítulo 2. . Habilidades dialógicas para la transformación de la práctica docente	23
Sara Natali Mendoza Guerrero	
Capítulo 3. El uso del lenguaje cotidiano de los estudiantes normalistas en el desarrollo de las prácticas profesionales en preescolar	37
Martha Patricia Aguilar Romero	
Capítulo 4. El uso del Portafolio de Evidencias Electrónico en el desarrollo de las competencias metacognitivas en estudiantes normalistas	57
María Eliud Reyes Pinzón Jonatan Benjamín Hernández Hernández Selene Irasema Pérez Alcocer José Rene Torres Cuc	
Capítulo 5. El desarrollo de las competencias de los docentes en formación y su desempeño en la práctica profesional	70
Guadalupe Yáñez Rojas Marbell Fernández Vargas Norma Alejandra Cabrera Rubio	
Capítulo 6. Sujeto profesionista docente: posiciones ónticas en el ejercicio de lo docente	92
Antonio Lira Rangel	

Capítulo 7. Habilidades socioemocionales básicas para gestionar una institución educativa 110

Gabriela Gómez Hernández

Capítulo 8. Un proceso metodológico de investigación acción: El docente comunicador 121

Laura Montserrat González Hernández
Palacios Santos Metzli Citlallin
Villaseñor Carmona Gabriela

Capítulo 9. La gestión directiva centrada en el proceso de inclusión educativa 151

Gabriela Diaz Olivas

Capítulo 10. Satisfacción laboral del personal administrativo y manual de la Escuela Normal no. 1 de Toluca 167

Emma Martha Lara Vargas
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara
Alejandra Porcayo Robles

Introducción

El presente libro que se titula Experiencias institucionales en la formación de docentes, lo integran 10 capítulos con temas diversos y sugerentes que invitan a la reflexión y análisis en los diversos espacios académicos de los interesados en la problematización para realizar investigaciones educativas para las mejoras de las prácticas institucionales. En el primer capítulo. Experiencias de estudiantes normalistas en la elaboración del trabajo de titulación de Víctor Manuel Galán Hernández, Fernando Carreto Bernal y Alejandro García Oaxaca, presentan los hallazgos sobre la percepción que las estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar tienen a propósito de sus experiencias en la construcción del trabajo de titulación para generar una serie de propuestas sobre la mejora del proceso de planteamiento y desarrollo de la investigación que será parte de sus tesis o informes de prácticas profesionales. En el segundo capítulo. Habilidades dialógicas para la transformación de la práctica docente de Sara Natali Mendoza Guerrero, pretende contribuir con algunas estrategias pedagógicas centradas en el diálogo como herramientas que generan un ambiente de aprendizaje pertinente para el logro de los aprendizajes de los alumnos como alternativas para los profesionales de la educación que tengan la necesidad de lograr un diálogo basado en el respeto, la escucha activa, la justicia, la empatía y la inclusión. En el tercer capítulo. El uso del lenguaje cotidiano de los estudiantes normalistas en el desarrollo de las prácticas profesionales en preescolar, de Martha Patricia Aguilar Romero, reflexiona sobre el efecto que tiene el lenguaje cotidiano en los alumnos y la manera en que se podría transitar al uso de un lenguaje pedagógico profesional por parte de las futuras educadoras, para comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes. En el capítulo cuarto. El uso del Portafolio de Evidencias Electrónico en el desarrollo de las competencias metacognitivas en estudiantes normalistas, de María Eliud Reyes Pinzón, Jonatan Benjamín Hernández Hernández, Selene Irasema Pérez Alcocer y José Rene Torres Cuc, a través de su investigación recopilaron, compararon y triangularon la información, encontrando que maestros y alumnos consideran al Portafolio de Evidencias Electrónico como un modelo de gestión del aprendizaje

innovador, que promueve la planeación, el pensamiento reflexivo y conciencia del proceso educativo. Además, los alumnos expresaron sentirse motivados al elaborar trabajos creativos e innovadores, alcanzando aprendizajes significativos.

En el quinto capítulo. El desarrollo de las competencias de los docentes en formación y su desempeño en la práctica profesional, de Guadalupe Yáñez Rojas, Marbell Fernández Vargas Norma y Alejandra Cabrera Rubio, su investigación presenta los resultados obtenidos al realizar encuestas, en las que se percibe el proceso para lograr las competencias genéricas y profesionales, teniendo en cuenta que estas son importantes para el profesional de la educación, pues los docentes son fundamentales en la sociedad y muestran su compromiso al buscar la forma de atender las necesidades educativas de sus estudiantes.

En el sexto capítulo. Sujeto profesionalista docente: posiciones ónticas en el ejercicio de lo docente, de Antonio Lira Rangel, a través de su investigación descubre posiciones construidas ónticamente por medio de la subjetivación de los elementos ontológicamente determinados para la docencia. En ellas se encuentran los motivos que acercaron a los profesionistas a la docencia, su ingreso a la institución, la manera en la que imparten clase, el significado que le otorgan a la función, así como las características que consideran destacan a un docente.

En el séptimo capítulo. Habilidades socioemocionales básicas para gestionar una institución educativa, de Gabriela Gómez Hernández, su intención es conocer la importancia que tienen el desarrollo de habilidades socioemocionales y del liderazgo transformacional, para brindar un buen clima institucional, estableciendo relaciones interpersonales potenciadoras y satisfactorias, así como ofrecer un servicio educativo que apoye en la construcción de una sociedad más inclusiva, justa, autónoma, empática y, sobre todo, resiliente en estos tiempos de crisis que requiere nuestro país.

En el octavo capítulo. Un proceso metodológico de investigación acción: El docente comunicador, de González Hernández Laura Montserrat, Palacios Santos Metztli Citlallin, Villaseñor Carmona Gabriela y Galicia Salazar Alejandra, se enfoca en la búsqueda de una mejora educativa vista desde la dualidad del proceso de enseñanza aprendizaje, comprendiendo que un proceso afecta el otro y viceversa. Por ello, es necesario que el docente se

conciba a sí mismo como investigador de su propia práctica educativa desde una mirada introspectiva, crítica y analítica que conduzca a cambios significativos en su quehacer cotidiano, estos elementos de autoanálisis los brinda esta metodología, que no pierde en su conjunto su rigidez científica. En el noveno capítulo. La gestión directiva centrada en el proceso de inclusión educativa, de Gabriela Díaz Olivas, se plantea identificar, analizar, reflexionar, así como intervenir en los principales desafíos que afronta el personal docente y directivo, en atención a la diversidad escolar como parte del proceso de Inclusión Educativa, desde la perspectiva de la Dirección Escolar, con el propósito de fortalecer el trabajo de Gestión de los aprendizajes, de manera conjunta con el personal docente e instituciones que aporten en la mejora de la problemática identificada. En el décimo y último capítulo. Satisfacción laboral del personal administrativo y manual de la Escuela Normal no. 1 de Toluca, de Emma Martha Lara Vargas, Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara y Alejandra Porcayo Robles, a través de un enfoque de investigación de corte cualitativo, sustentado en la descripción y análisis del fenómeno de la Satisfacción Laboral del personal administrativo y manual, busca interpretar el significado de la problemática que viven de manera cotidiana para, de este modo, plantear algunas alternativas o sugerencias de mejora. Con los resultados de las investigaciones analizadas, se plantean lagunas alternativas desde la mirada del rol del docente investigador, lo cual, sin duda, presenta aportaciones significativas desde la práctica docente. De esta manera la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa, se significa como un gremio que fortalece a través de sus actividades de difusión y divulgación de la ciencia, la importancia creciente del análisis de los procesos académicos para la mejora de las instituciones y de la socieda

Capítulo 1. Experiencias de estudiantes normalistas en la elaboración del trabajo de titulación.

Víctor Manuel Galán Hernández

Fernando Carreto Bernal

Alejandro García Oaxaca

RESUMEN

El camino de la investigación lleva a quien lo recorre por un viaje de aventura, descubrimientos, cuestionamientos constantes, necesidades de saber más, aunque se enfrente a situaciones retadoras. Este camino está preparado, en primera instancia para que sea recorrido por los estudiantes durante y al término de algún curso. En el caso de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, los alumnos deben realizar, a partir del programa que cursen, algún trabajo que les permita alcanzar el título de licenciados.

Específicamente, en la Licenciatura en Educación Preescolar, el programa de estudios (DOF, 2012) establece que, para que los estudiantes accedan al título que los acredite como licenciados, deben cubrir el requisito de redacción de un trabajo académico; mismo que puede ser una de tres vertientes: Portafolio de evidencias, Informe de prácticas y Tesis de investigación.

Se presentan los hallazgos sobre la percepción que las estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar tienen a propósito de sus experiencias en la construcción del trabajo de titulación para generar una serie de propuestas sobre la mejora del proceso de planteamiento y desarrollo de la investigación que será parte de sus tesis o informes de prácticas profesionales.

PALABRAS CLAVE: Investigación, formación de docentes, competencias del docente

Introducción

La función histórica de las Escuelas Normales ha sido la formación de docentes de educación básica que respondan a los retos que las diferentes coyunturas sociales y educativas les presenten. En 1984, al ser elevadas al rango de Instituciones de Educación superior, los programas que se imparten en ellas adquieren el reconocimiento como licenciaturas. Esta situación llevó a las escuelas normales a reconocer nuevos derechos y obligaciones, entre las que se destacan las actividades sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión académica).

Por otra parte, la formación para la investigación educativa se encuentra inmersa en los programas normalistas, específicamente en el de Educación Preescolar, desde el Acuerdo 650 (DOF, 2012) que establece el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. En dicho documento se encuentra que, además de las competencias docentes, también se deben desarrollar las habilidades para que los y las futuras docentes del nivel preescolar lleven a cabo tareas de investigación centradas en los procesos de enseñanza con el objetivo de resolver problemas y perfeccionar los procesos educativos. Esta situación se refleja en las competencias profesionales que los estudiantes normalistas deben desarrollar durante sus estudios, sobre todo en la que establece que las y los docentes utilizan la investigación educativa para enriquecer y perfeccionar la práctica (DOF, 2012).

El proceso de investigación adquiere relevancia en el momento en que se vislumbra su inclusión en el perfil de egreso de las escuelas normales (DOF, 2012) y su mención en las competencias, tanto genéricas como profesionales, así como sus rasgos.

La preponderancia de las actividades de investigación de los estudiantes se reconoce cuando se espera que hagan uso de estrategias para la indagación, análisis y presentación de información obtenida en diversas fuentes. Asimismo, en cuanto a las competencias profesionales de los egresados de la Licenciaturas en

Educación Preescolar, se infiere que la investigación es importante para que el estudiante normalista utilice “recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y por la propia investigación” (DOF, 2012, p.12).

Por lo anterior, el desarrollo de las competencias para la investigación en la escuela normal presenta tres vertientes. En la primera se encuentran los procesos básicos de indagación a partir del uso de diversos medios para la actualización de los conocimientos disciplinares. La segunda considera que el propósito de la investigación es profundizar en los conocimientos de los alumnos. Finalmente, en la tercera vertiente se espera que el estudiante haga uso de diversos resultados de investigaciones para profundizar en el conocimiento de sus alumnos y alumnas, con el propósito de mejorar su propio proceso de enseñanza.

Por otra parte, la investigación y su práctica desde la formación se ven resaltadas cuando inician la redacción del trabajo de titulación en la modalidad elegida, ya sea tesis de investigación, informe de prácticas o portafolio de evidencias.

Al perseguir el propósito de formar docentes que desarrollen actividades de investigación, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, incluyen el curso Herramientas básicas para la investigación educativa, que forma parte del trayecto psicopedagógico, en el que se pretende que el futuro docente desarrolle las habilidades que le permitan comprender la complejidad del fenómeno educativo.

El curso mencionado es el único en la malla curricular que se relaciona directamente con la investigación, aunque otros cursos, sobre todo los del trayecto de práctica profesional en todos los semestres, desarrollan actividades relacionadas con la investigación sin catalogarlas como tal. Específicamente, el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa tiene el propósito de “fomentar en el docente en formación un razonamiento sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa” (SEP, 2012, p.2).

Para lograr dicho propósito, el curso se estructura con tres unidades. En la primera unidad se hace una revisión sobre la investigación en el campo educativo y los elementos básicos que componen un proyecto de investigación. La segunda unidad propone una revisión a la investigación cuantitativa, a la investigación descriptiva, experimental y cuasiexperimental, junto con los instrumentos apropiados para el tipo de investigación. Finalmente, en la tercera unidad se estudia la investigación cualitativa, sus enfoques, instrumentos y aplicaciones en el aula.

Además de lo anterior, el plan de estudios 2012 establece un curso en el octavo semestre, en el que se desarrollan las actividades para la elaboración del trabajo de titulación en cualquiera de sus modalidades (informe de prácticas profesionales, tesis o portafolio de evidencias).

Como se infiere, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar se acerca a las tendencias de las últimas décadas que busca formar docentes con un perfil de investigadores. Para ello se parte de la premisa de que el profesor, al convertirse en investigador, puede mejorar los procesos de aprendizaje en el aula, la comunicación áulica y, además, tiene elementos para promover el pensamiento científico entre los estudiantes (Porlán, 2015), quienes en consecuencia mejorarán su desempeño laboral; pues, como se infiere de Tomé y Manzano (2016), es necesario que los docentes tengan una formación en investigación educativa debido a que ésta es una necesidad en la resolución de problemas educativos desde la misma práctica.

Esta idea tiene su fundamento en el hecho de que la práctica docente tiene una relación estrecha con los procesos de investigación (Tomé y Manzano, 2016) debido a que el docente también observa, diseña proyectos, indaga y recopila una serie de datos e información sobre el contexto en el que actúa, crea hipótesis enfocadas al aprendizaje, experimenta o implementa acciones para finalmente evaluarlas. Por lo tanto, quien enseña debe reconocerse no solo como formador, sino como investigador educativo (Carr, 2002). Por ello, se acepta la necesidad de formar docentes con habilidades para la investigación, mismas que se reflejan, en

primera instancia, en el tipo de trabajos de titulación que construyen los y las estudiantes normalistas.

En el contexto de la investigación, la construcción del trabajo de titulación inicia al término del quinto semestre, después de que los estudiantes entregan su carta de elección de modalidad a la oficina de titulación, quienes le asignarán un asesor o asesora de entre los docentes de la licenciatura al inicio del sexto semestre, si la modalidad es Tesis. En caso de haber elegido el Informe de Prácticas Profesionales, el asesor se le asignará al inicio del séptimo semestre.

La oficina de titulación da a conocer, entonces, la estructura de la modalidad que corresponda. A partir del momento en que inicia la construcción del trabajo de titulación, cada estudiante debe seguir el cronograma establecido institucionalmente hasta que lo concluya hacia el término de octavo semestre

Metodología

El trabajo de titulación se concibe como “un estudio original que el estudiante de la escuela normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura” (SEP, 2014a, p.9). Su realización implica la elección de una de tres modalidades: Portafolio, Informe de prácticas profesionales o tesis de investigación (SEP, 2014b). Hasta el momento de la realización de la investigación en el espacio normalista, únicamente se han realizado las dos últimas modalidades.

Las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, inician el trabajo relacionado con el documento de titulación en dos momentos, dependiendo de la modalidad. Quienes eligen la tesis de investigación inician la construcción de su documento a partir del sexto semestre, mientras quienes optan por el informe de prácticas comienzan el trabajo de titulación a partir del séptimo semestre y se espera que quede concluido al finalizar el último semestre.

Considerando lo anterior, y con el propósito de conocer la percepción de las estudiantes normalistas sobre sus experiencias en la realización del trabajo de

titulación, se realizó un estudio exploratorio – descriptivo a partir de la aplicación de una encuesta a alumnas de octavo semestre que cursan la licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012, de una Escuela Normal, quienes están en proceso de realización del trabajo para la obtención del título.

Además de lo anterior, el trabajo realizado pretende identificar los aspectos positivos de la construcción del trabajo de titulación de las estudiantes normalistas y, al mismo tiempo, reconocer aquellos que puedan permear el desarrollo de la escritura.

Las estrategias metodológicas planteadas para el presente trabajo tienen la finalidad de recabar datos objetivos, opiniones y la percepción de las estudiantes normalistas sobre las siguientes dimensiones:

- a) Modalidad elegida. Se pretende recuperar información sobre el conocimiento previo a propósito de las modalidades, la elección de la modalidad y las razones que llevaron a los alumnos a tomar la decisión.
- b) Proceso de investigación. Recupera la percepción de las estudiantes normalistas en relación con el desarrollo del trabajo de titulación.
- c) Asesorías recibidas. Se incluyen las opiniones sobre las asesorías que se recibieron a lo largo de la construcción del trabajo de titulación y el rol que los asesores tuvieron en el logro de la conclusión del trabajo.
- d) Sobre la institución. Se indaga el papel que la institución tiene en el proceso de construcción del trabajo de titulación.

En cuanto al instrumento para recopilar la información necesaria para la investigación, se utilizó una encuesta que se aplicó a las estudiantes después de haber presentado el trabajo ya concluido. El diseño de la encuesta incluyó preguntas dicotómicas de elección simple, escalas nominales y preguntas en escala de Likert, además de una sección para que se anotaran los comentarios que sobre el tema se consideraran pertinentes. Cabe mencionar que esta

encuesta se piloteó con algunas alumnas, cuyas observaciones fueron consideradas para el rediseño de la encuesta.

En un principio se pretendía aplicar la encuesta de manera presencial; sin embargo, debido a que las estudiantes normalistas no estaban presentes en las fechas establecidas en el cronograma de la investigación, se optó por enviarla a través del correo electrónico al total de las integrantes del grupo de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar, no obstante, se debe mencionar que, de las 25 integrantes del grupo, sólo 21 respondieron la encuesta en un periodo entre un día y dos semanas.

Etapas del estudio

La realización del presente estudio consistió en cinco etapas:

1. En la primera etapa se diseñó el estudio partiendo de la identificación de las dimensiones a considerar, mismas que ya se mencionaron anteriormente.
2. La segunda etapa consistió en el diseño de la encuesta y su posterior envío. Para el desarrollo de esta etapa, además de realizar el instrumento para recopilar la información, se eligió el formato final con que se aplicaría, considerando en un principio la totalidad de las integrantes del grupo. No obstante, debido a las actividades que las estudiantes realizaban, se tomó la decisión de enviar la encuesta por correo electrónico.
3. La tercera etapa consistió en el proceso de recogida de datos, que, como ya se mencionó, fue de manera electrónica, a través del envío del archivo de la encuesta, mismo que sería descargado por las alumnas para ser respondido.
4. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida.

La quinta y última etapa consistiría en la redacción del informe y presentación de las conclusiones.

Resultados

La información de la encuesta se obtuvo de una muestra no probabilística que incluyó a veinte alumnas de una población de veinticinco, que pertenecen al mismo grupo y que, en su totalidad entregaron el borrador final de los trabajos de titulación. Se presenta un margen de error de 9% y un nivel de confianza de 95%.

El proceso de construcción del trabajo de titulación en la Escuela Normal sigue los lineamientos establecidos por los documentos oficiales, partiendo de la asignación de un asesor por parte de las autoridades. Aunque se establece que la asignación del asesor deba ser consistente con la modalidad elegida y el tema de interés de las estudiantes, en ocasiones los asesores son elegidos a partir de aspectos administrativos como el horario; de manera que un docente puede ser nombrado asesores si su horario laboral coincide con los horarios determinados para las asesorías. Lo anterior puede generar situaciones en que las alumnas no conocen a sus asesores o el profesor asignado para la actividad no ha tenido experiencia en el trabajo de asesoría, en la investigación o, bien, no muestra dominio de los temas de elección.

Las estudiantes normalistas, por otra parte, enfrentan una serie de obstáculos que en ocasiones las obligan a llevar un proceso de construcción de trabajos de titulación más lento. Entre estos se encuentra aspectos de asesoría, como los ya mencionados, pero quienes respondieron también identifican otros aspectos que impiden el desarrollo de un buen trabajo, tales como la constante modificación del formato de documento que se solicita, la posibilidad del cambio de asesores de un semestre a otro, falta de compromiso de algunos actores involucrados en el proceso, falta de experiencia en la escritura académica, la falta de espacios para la asesoría e, incluso, la presión institucional para la conclusión y presentación del documento final.

La elección de la modalidad parte de lo que menciona el documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014b), cuyo conocimiento es fundamental para el desarrollo de los trabajos de titulación, en

tanto guía para la escritura del documento. Al respecto se encontró que el 70% de las encuestadas afirman que este texto les fue de utilidad para conocer las características del trabajo que debían realizar, mientras que un 10% consideran que sólo sirvió para conocer las modalidades aceptadas y un porcentaje similar considera que el documento no tiene ninguna utilidad para el desarrollo de los trabajos.

Respecto de la difusión que se les hizo sobre las modalidades de titulación y sus características, el 95% aseguran que las modalidades se les dieron a conocer hasta el quinto semestre, en la asignatura Herramientas para la investigación educativa, lo que llevaría al 60% a elegir el tema de titulación ya durante ese mismo semestre, mientras el 35% lo haría hasta el sexto semestre.

Al cuestionárseles sobre la razón que las llevó a elegir su modalidad, la mayoría (60%) afirmó haber hecho su elección después de conocer las características del trabajo mientras que el 25% aseguran haber elegido la modalidad a partir del propósito que las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014b) establecían para cada modalidad.

Sobre el proceso de investigación, se les cuestionó sobre el grado de satisfacción que percibían al considerar su documento terminado. Las respuestas encontradas permiten reconocer que, aunque la mayoría (57%) aseguran estar muy satisfechas con el trabajo realizado, el 43% consideran que el trabajo es poco satisfactorio; lo que permite reconocer la necesidad de mejorar los procesos de asesoría que reciben las estudiantes.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que el 62% considera que la formación para la investigación que recibieron a lo largo de sus estudios es apenas suficiente para la realización de un trabajo con rigurosidad científica, comparado con el 20% que califica este aspecto como bueno o excelente.

Además de lo anterior, se cuestionó sobre el tipo de obstáculos enfrentados durante la construcción de los documentos. El principal obstáculo mencionado por las egresadas (33%) es la escasa bibliografía especializada en la institución. Un

obstáculo más se relaciona con las modificaciones que desde la oficina de titulación se les solicita cuando el documento ya está en construcción, pues el 24% de alumnas consideran que cada modificación nueva implicaba el cambio en la redacción o reescribir algunos apartados. Otras menciones que se hicieron se relacionan con la falta de espacios para las asesorías y la falta de conocimiento de los asesores sobre los temas que las alumnas habían elegido.

En lo referente al papel que los asesores tuvieron en la construcción del trabajo de titulación, las respuestas obtenidas arrojaron que la mayoría de las estudiantes (81%) consideran que el asesor debería ser un guía que establezca el camino que se debe seguir para que los asesorados construyan su propio documento, mientras que el 9% afirma que el asesor debe ser un acompañante involucrado activamente en el proceso de investigación de cada asesorada.

Además de lo anterior, se cuestionó sobre las características ideales que debe tener un asesor de trabajos de titulación. Las respuestas más mencionadas fueron, en primer lugar, que el asesor debe poseer conocimiento del tema de investigación, debe mostrar las habilidades necesarias para guiar el trabajo. Además, debe tener compromiso para dar seguimiento al trabajo y disposición de tiempo para trabajar en las asesorías. Finalmente, las estudiantes consideran que el asesor debe mostrar conocimiento y experiencia en el campo de investigación.

En oposición de lo anterior, también se les solicitó a las encuestadas que señalaran las características que mostraron sus asesores. Al respecto, hay una variedad de respuestas que permiten reconocer la manera en que las estudiantes perciben a sus asesores. Por un lado, se encuentra que las estudiantes afirman que sólo algunos asesores muestran conocimiento del tema a investigar y pueden guiar el trabajo en un clima de confianza y compromiso. Además de lo anterior, mencionan que pocos tienen conocimiento y experiencia en investigación, y pocos se prestan para llevar a cabo un diálogo académico que enriquezca el trabajo de investigación que se realiza.

Siguiendo con los asesores, se les pidió a las encuestadas que calificaran el trabajo general de su asesor. Las respuestas arrojaron que el 72% de las alumnas califican el trabajo de los asesores de manera positiva, mientras que el 28% les otorga una calificación negativa.

En cuanto al conocimiento de los asesores sobre los temas de investigación que eligieron las estudiantes, se encuentra que el 66% lo califican como bueno o muy bueno. Contrario a esto, el 34% de quienes respondieron consideran que el conocimiento de sus asesores sobre el tema que eligieron para desarrollar su trabajo de titulación es regular o insuficiente.

Sobre esta dimensión, se les pidió a las encuestadas evaluar el conocimiento de sus asesores sobre métodos de investigación. El 71% de quienes respondieron aseguran que el conocimiento metodológico de los asesores es bueno o muy bueno, mientras que el 29% considera que es regular o insuficiente para acompañar el proceso de redacción de los trabajos recepcionales.

Por otra parte, respecto del papel de la institución en el desarrollo del trabajo de titulación, se les pidió que identificaran, desde su perspectiva, el aspecto sobre el que la institución tiene mayor influencia para el desarrollo óptimo de sus trabajos de titulación. El 62% de las estudiantes considera que la mayor influencia de la institución se encuentra en la organización del proceso y la decisión del formato del trabajo, mientras que el 38% considera que la influencia de la institución se refleja en la asignación de los asesores.

Asimismo, se les pidió a las encuestadas que enunciaran las funciones ideales de la institución en lo que respecta al desarrollo del trabajo de titulación. El 29% de las menciones se relacionaron con la organización del proceso de titulación. El 24% de las estudiantes se centraron en que la institución tiene la tarea de informar anticipadamente la estructura final del trabajo. El 14% consideran que la tarea de la escuela es nombrar asesores capacitados en metodología de la investigación y con conocimientos sobre los temas de investigación. Otro porcentaje igual (14%) al anterior considera que la función más importante de la institución es designar

asesores con las habilidades necesarias para dirigir un trabajo de titulación. Un porcentaje similar (14%) afirma que la función más importante de la institución debe ser dar solución a las problemáticas que puedan enfrentar las estudiantes durante el desarrollo de la investigación.

Siguiendo con las funciones de la institución relacionadas con el trabajo de titulación, el 95% de las encuestadas consideran que debe replantearse el papel que la Escuela juega en el desarrollo del trabajo de titulación. El 37% considera que es necesario que se haga un replanteamiento de la organización general de los procesos relacionados con la obtención del título de licenciatura. Asimismo, el 23% de las encuestadas afirman que la institución debe promover el respeto a las fechas de entrega que se plantean al inicio de los trabajos de asesoría. Para el 10% de las encuestadas es importante que se promueva una comunicación institucional más cercana con los asesores. El 30% menciona diversos aspectos que, desde la perspectiva de las estudiantes, deben cambiar para promover el mejor desarrollo del trabajo de titulación. Entre ellos, las encuestadas proponen que el informe de prácticas y la tesis inicien en el mismo semestre, que se establezcan y respeten acuerdos con los asesores y con los alumnos y, finalmente, que cada estudiante pueda elegir a su asesor.

Conclusiones

La construcción del trabajo de titulación es un proceso que, a pesar de llevar una preparación previa desde la institución, se encuentra que, en el contexto de la investigación, es necesaria una revisión y replanteamiento de su organización para lograr una mejora en tanto en la construcción del documento, como del proceso administrativo inherente. Al considerar la percepción de las estudiantes, se debe poner atención en la mejora de los procesos relacionados con la redacción del documento. Para esto es necesario considerar los comentarios tanto en una vertiente académica, como en una administrativa, pues la construcción del trabajo de titulación se puede convertir en una experiencia sinuosa o memorable dependiendo del acompañamiento por parte del asesor y la organización alrededor del mismo.

En cuanto a lo académico, se debe aceptar la necesidad de difundir, desde los primeros semestres de estudio, el proceso de titulación que todas y todos los estudiantes normalistas deben llevar a cabo. Asimismo, se debe promover el conocimiento de las modalidades y de sus características para que las estudiantes sean conscientes de que una amplia cantidad de trabajos y actividades que realizan desde el primer semestre son de utilidad para realizar la modalidad que hayan elegido. Esto será de utilidad para que durante el quinto semestre reconozcan sus habilidades y la relación de éstas con la investigación; con lo que la experiencia podría ser más satisfactoria de lo que es percibida. Asimismo, se percibe la necesidad de mejorar el proceso de formación para la investigación desde las primeras asignaturas cursadas; por lo que es imperativo comenzar con el uso de conceptos básicos de investigación por parte de los docentes.

De hecho, aunque la satisfacción con el trabajo entregado muestra ser ligeramente mayor en comparación con quienes mencionan haber enfrentado una experiencia poco satisfactoria, es clara la necesidad de fomentar entre los docentes-asesores una formación para la investigación, pues las estudiantes consideran que son pocos los asesores que tienen dominio de los temas y experiencia en investigación. Asimismo, es imperativo formar a los docentes en el área de investigación para que exista un mejor manejo de las asesorías y acompañamiento en la construcción del documento de titulación, así como la mejora de los procesos de comunicación con el propósito de establecer pautas que promuevan un trabajo colaborativo.

En cuanto a aspectos administrativos, es necesario que se promueva la adquisición de bibliografía reciente y especializada sobre diferentes temas educativos; o bien se busquen estrategias para acercar diferentes recursos a los y las estudiantes. Además, se debe realizar una planeación anticipada de los procesos que se relacionan con la obtención del título de licenciatura, partiendo de la designación apropiada de los asesores y la mejora de los procesos de comunicación con los asesores y las alumnas; todo ello para evitar las

modificaciones a los textos cuando ya existen avances. Finalmente, se deben asegurar los espacios apropiados para llevar a cabo las asesorías.

Además de todo lo anterior, se debe mencionar que la construcción de los trabajos de titulación debe ser aceptada como actividad de investigación y, para mejorar tales procesos, es imperativo que, desde la misma institución se perciba a la investigación como una actividad con la misma importancia que la docencia, pues sólo así se promoverá dicha tarea entre los y las docentes en tanto impulsores del aprendizaje y la motivación para la investigación.

Por lo anterior, es imperativo que, entonces, los y las docentes de escuelas normales también demuestren las habilidades para la investigación que les permitan dirigir los trabajos de titulación en las diferentes modalidades ya establecidas.

Referencias

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Morata.

Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. SEP.

Porlán Araiza, R (2015). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En Morán Oviedo, P. (Coord.). *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. IISUE-UNAM.

Secretaría de Educación Pública (2012). Herramientas básicas para la investigación educativa. Programa de asignatura.

Secretaría de Educación Pública (2014a). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2014b). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.

Tomé Fernández, M. Y Manzano García, B. (2016). *Investigación en la práctica docente*. Nobel.

Capítulo 2. Habilidades dialógicas para la transformación de la práctica docente

Sara Natali Mendoza Guerrero

RESUMEN

El docente frente a grupo, en su labor cotidiana en el aula, cuenta con pocas estrategias que, al aplicarlas, pretenden lograr el desarrollo de habilidades dialógicas entre el docente y el alumno. Sin embargo, en ocasiones se cuestiona si las formas en que se comunica con sus alumnos son las adecuadas; ya que tiene que apegarse a protocolos de actuación del servidor público, en este caso, del docente. El presente documento se deriva de una investigación que pretende contribuir como una herramienta imprescindible para todos los profesionales de la educación que tengan la necesidad de lograr un diálogo basado en el respeto, la escucha activa, la justicia, la empatía y la inclusión.

Se asume que un buen docente debe ser capaz de mantener un diálogo con sus alumnos para generar un clima adecuado en el aula, que contribuya al logro de los aprendizajes esperados, y, al mismo tiempo, coadyuve en el desarrollo de habilidades y competencias dialógicas en el alumno; tales como el reconocimiento de la importancia del diálogo en las relaciones interpersonales y resolución de conflicto, las formas en que debe darse la comunicación para que sea efectiva y el reconocimiento de las formas equívocas de comunicación; todo ello con el objeto de reeducar para el aprendizaje de las formas adecuadas que permiten la convivencia sana y pacífica dentro de la comunidad escolar, de manera que ésta pueda ser proyectada hacia la sociedad.

Mediante el referente teórico de las habilidades dialógicas, desde la metodología investigación acción, y empleando las técnicas e/o instrumentos de la entrevista, lo que permitirá a lo largo de la investigación establecer algunas estrategias pedagógicas centradas en el diálogo como herramientas que generan un ambiente de aprendizaje pertinente para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Habilidades Dialógicas, Práctica Docente, Conflicto.

INTRODUCCIÓN

Desarrollo mi práctica profesional en La Escuela Secundaria Técnica 7 “Calmecac” C.C.T. 15DST0007D, ubicada en calle Plateros y del Volador S/N, Col. Metropolitana 1ª Sección Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, en una jornada regular y turno mixto, con horario de 10:40 a 5:40. En el transcurso de mi práctica profesional como docente de la asignatura de Historia, y tutora de grupo en Educación Secundaria, he notado las problemáticas que se presentan en el manejo de las estrategias pedagógicas del docente hacia el alumno durante el desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

Es complejo empatizar y manejar la relación dialógica asertiva con los educandos debido a las características contextuales en las que se desenvuelven. Por una parte, el docente se ve inmerso en situaciones con respecto a ciertas actitudes del adolescente, las cuales pueden ser percibidas como faltas de respeto. Un ejemplo es cuando el alumno responde con agresividad, apatía, confrontación hacia el docente, entre otras actitudes que en cierta medida pueden ser propias del adolescente.

El docente considera que no se debieran pasar por alto en el aula, como algo usual o normal y, al mismo tiempo, le resulta complicado manejar con asertividad este tipo de conflictos; ya que hoy en día la normatividad, al ser minuciosa, el docente suele responder con incertidumbre al dudar sobre lo apropiado de las estrategias y acciones con que responde a las situaciones que se le presentan; situación que no sucedería si, como docentes, contáramos con estrategias e información pertinentes para afrontar las situaciones de conflicto.

En lo concerniente al apartado teórico desde el cuál se han realizado investigaciones, se considera a José María Puig (AÑO), quien concibe al diálogo como principio ético, como procedimiento democrático y como conjunto de habilidades de interrelación, cuyo objetivo es obtener una progresiva percepción por parte de los alumnos adolescentes de los distintos usos del diálogo.

Por otro lado, Edgar Morín (1999) menciona que “les hace falta comprender tanto la condición humana en el mundo, como la condición del mundo humano a través de la historia moderna” (p.61). En la labor docente es posible observar las problemáticas que existen para favorecer las relaciones con los alumnos enfocadas las habilidades del

diálogo de los alumnos que generen un ambiente de aprendizaje pertinente para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Así mismo, se observan conflictos entre los alumnos y docentes con referencia al diálogo, a la toma de acuerdos para la solución de un conflicto, y al respeto entre estos actores escolares; por lo que, en ocasiones, resulta complicado mantener las buenas relaciones entre ellos, el alumno está más enfocado en las problemáticas que ha tenido con algún docente o compañero de grupo, con la clase/tema del día; lo cual sin duda impide la adquisición de los aprendizajes.

Al respecto de lo anterior, el docente debe llegar a un tipo de comprensión más allá de la intelectual, a la que Edgar Morin refiere como Comprensión humana intersubjetiva, y que permite el conocimiento de sujeto a sujeto; la cual le va a permitir una empatía, identificación y proyección, tomando en cuenta que para llegar a este tipo de comprensión hay ciertos obstáculos como lo son la cultura, valores, indiferencia.

Para favorecer estas relaciones se requieren actividades escolares pensadas para optimizar las competencias dialógicas y para darles sentido y valor moral. José María Puig menciona que se trata de trabajar el diálogo entendido como principio ético, como procedimiento democrático y como conjunto democrático de interrelación; ya que en el aula se puede observar que los alumnos no poseen estas habilidades, constantemente buscan satisfacer sus propios intereses pasando por encima de los demás. No obstante, deberían estar preparados para saber llegar a acuerdos, para convivir sanamente, para comprenderse y aceptarse dentro de un grupo en el aula escolar.

Esta investigación pretende lograr la concientización de que el diálogo es la base fundamental para el ser humano en todas sus dimensiones dentro de la sociedad, es la única vía para lograr la comprensión de todo lo que está a nuestro alrededor; la cual puede ser transformada de adentro hacia afuera. Dicho de otra forma, puede evolucionar de manera individual y lograr un impacto inmediato en el contexto en el que estamos inmersos; y que mejor que estos cambios reflejen resultados positivos, tales como el respeto por el otro, vivir en torno a verdades, ser seres reflexivos, convivir con igualdad y equidad a pesar de la gran diversidad social (interculturalidad), fomentar la inclusión en todos los contextos (escolar, laboral, familiar), vivir y convivir en paz.

Por otro lado, es importante mencionar que el alumno aprende a partir de las interacciones; nada es aislado, por lo que el docente aquí funge como el mediador, facilitador y guía, para que todas y cada una de las formas en que interactúa sean cordiales, correctas y adecuadas. Esto permite en el alumno el desarrollo del aprendizaje no solo en la adquisición de nuevos conocimientos, sino también de las habilidades sociales inalienables que el ser humano debe tener para vivir en sociedad.

Así pues, el alumno no solo aprende conceptualizaciones, como tal, sino puede ser capaz de reflexionar, dialogar y discutir sobre algún precepto determinado, formar juicios de valor en los cuales se implican valores, creencias y conocimientos, dando como resultado un cambio, una transformación en su contexto.

En lo que corresponde al docente, es necesario mencionar que éste debe ser buscador de su actualización continua de las nuevas prácticas educativas, las cuales se van modificando y transformando a través del tiempo; debe corresponsabilizarse de su profesionalización para profundizar en los aspectos éticos de la educación y, particularmente, en lo que atañe a esta investigación, no solo para transmitir conocimientos sino, enseñar mediante el ejemplo vivo, actuar en congruencia con lo que pretende enseñar a sus alumnos; mirarse en ellos como si fuesen su espejo y lograr ver en su reflejo la adquisición de las competencias dialógicas que buscamos desarrollen nuestras niñas, niños y adolescentes. El docente es guía, y ejemplo a seguir para sus alumnos.

En la actualidad, desafortunadamente las formas equívocas para comunicarnos, tales como: no saber escuchar al otro para tratar de entender lo que quiere decir, o no decir de forma adecuada lo que pienso y siento, han creado situaciones que quiebran las relaciones en todos los contextos de la sociedad. Como resultado, se puede observar el incremento de la pérdida de los valores que conlleva tener una comunicación asertiva por la falta de empatía hacia el otro para enfrentar las situaciones y los conflictos. Por ello, la importancia de la presente investigación, en la cual se buscarán estrategias que el docente pueda llevar a cabo en su aula escolar con sus alumnos, para enfrentar adecuadamente aquellas situaciones en las que el diálogo no se genere de manera adecuada. Por lo anterior, el objetivo es corregir y desarrollar dichas habilidades y competencias para transformar a las nuevas generaciones y vivir en una sociedad más empática y más humana.

En el mundo siempre han existido problemáticas entre los seres humanos por la falta de un diálogo que tenga como objeto el entendimiento y la empatía entre naciones. Ejemplos de la falta de diálogo son la primera y la segunda guerra mundial entre tantos conflictos que han causado la muerte de miles de millones de personas a través de la historia. Ya se ha normalizado en nuestra sociedad latinoamericana, y en el mundo, escuchar que cada día, por desacuerdos y conflictos que no pudieron solucionarse, existen asesinatos, riñas, actos de violencia, en donde lastimosamente sus actores principales han sido personas que pertenecen a una misma familia. México no es la excepción: en los noticieros de cada día, las malas noticias nos hablan de una sociedad que utiliza la violencia como principal herramienta para solucionar sus conflictos, en vez del diálogo, concebido como principio ético, como procedimiento democrático y como conjunto de habilidades de interrelación entre las personas, como lo menciona José María Puig.

El diálogo en el proceso pedagógico, en la interacción Docente-alumno, debe tener como propósito ejercer la calidad del ser humano por medio de las interacciones con el otro, mismas que se alimentan mediante expresiones, tales como, intercambio de miradas, gestos o palabras con la intencionalidad de poder abrirse al mundo y afirmarnos en el propio ser.

Dentro de una sociedad, con valores y criterio, se infiere la coexistencia de una educación en donde el aprendizaje en sí mismo necesita de la competencia del diálogo. Así, considerando esta universalidad, no se podría dejar de lado esta condición en el ámbito pedagógico. Prieto (Granja, 2013) menciona que “la clave de un proceso educativo está, en gran medida, en la capacidad de comunicación del educador. Los educadores somos seres de comunicación”. Esto significa que el éxito o fracaso de la educación tiene repercusión en la forma en que los educadores se comunican con sus alumnos, ya que, a partir de este diálogo, se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en el que el docente, como mediador, orienta para formar en el alumno a un ser crítico y reflexivo.

Vale la pena mencionar la teoría dialógica de Mijaíl Bajtín (1895-1975), quien introdujo por primera vez el término “dialogismo”. Su postura, en relación con el significado del diálogo, hace un enlace entre la acción y la cognición humana; adjudica el significado a las formas en que se propia y se reconoce el diálogo en relación con los discursos que surgen de las tradiciones e intereses culturales. Puede concebir al diálogo desde un significado

ontológico, al afirmar que la existencia humana es y será siempre dialógica. Por lo que esta interacción está caracterizada por un ambiente lleno de tensión” (¿dónde inicia la cita textual? Falta incluir el número de página), al haber acuerdos y desacuerdos. Sin embargo, existe la posibilidad de crear un puente entre el “yo” y “el otro” para que se dé una interacción y comprensión mutuas (Bandera de Melo, 2018).

Para poder entender un poco más acerca de esta filosofía, se deben agregar también algunos conceptos que Bajtín hace. Estos son un traductor, que es la conciencia sobre el otro; un idioma de origen y un idioma de destino. En cuanto al término “dialogismo”, su significado, va en el sentido de valorar la cultura del idioma de origen; es decir, no solo tomar en cuenta el discurso en sí, sino, además, apreciar el significado de lo que dice, al comprender los valores culturales que tiene la persona que está comunicándose. Esto se entiende como el idioma de origen y, a su vez, el idioma de destino va en la misma dirección, pensando en la persona que está recibiendo el mensaje. Por otra parte, la traducción se relaciona con los significados que se obtuvieron durante este ejercicio de diálogo.

En lo sucesivo, se entiende que hay una participación recíproca que se puede enriquecer, en el contexto mismo de la comunicación; mediante el descubrimiento del otro y creación de nuevas formas y sentidos, en la hermenéutica de la alteridad.

Un último rasgo de Bajtín es lo que llama “comprensión activa”. Cuando el sujeto tiene la capacidad de ubicarse en la posición del otro, para después regresar a su propia posición. Otros autores llaman a esto “empatía”; como implicación para entender al otro (Bandera de Melo, 2018).

El estudio que se pretende contextualizar está centrado en una problemática que se observa en un primer momento de la empiría existente en la observación de las actividades realizadas en el trabajo cotidiano al interior del aula. Se puede entrever de manera continua la dificultad existente en el desarrollo de competencias dialógicas entre docentes y alumnos para alcanzar los aprendizajes esperados, pues las relaciones interpersonales se generan con una dificultad creciente por el abismo generacional, donde las necesidades, gustos y relaciones se ven continuamente fracturadas debido a la mínima habilidad existente en el desarrollo del diálogo como procedimiento ético para la toma de acuerdos y desarrollo de estrategias para aprender a comunicarse de manera asertiva.

Por lo anterior, resulta pertinente establecer las preguntas de investigación: ¿pueden formularse estrategias pertinentes para favorecer las habilidades dialógicas entre docentes y alumnos que permitan generar ambientes de aprendizaje efectivos? ¿Qué elementos deben constituir dichas estrategias? ¿De qué manera deben presentarse las estrategias a docentes y alumnos?

El objetivo general de la investigación refiere a que el docente desarrolle estrategias pedagógicas centradas en las habilidades dialógicas, que generen un ambiente de aprendizaje pertinente para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Con esa finalidad, se desprenden los objetivos particulares que a continuación se enuncian: 1) reconocer la necesidad de utilizar herramientas centradas en las habilidades dialógicas para propiciar ambientes de aprendizaje asertivos en el aula para el logro de los aprendizajes de los alumnos; 2) aplicar en el aula estrategias que favorezcan las habilidades dialógicas en los educandos para propiciar ambientes que favorezcan el logro de los aprendizajes; y 3) actuar ante situaciones de conflicto en el aula con estrategias que fortalezcan las habilidades dialógicas y a su vez estas impacten en el desempeño escolar del alumno.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso metodológico sobre el cual se desarrollará la intervención planteada se centra en la metodología cualitativa de investigación acción, desde una perspectiva reflexiva de la práctica profesional, pues “el propósito último de la investigación es comprender; y comprender es la base de la acción para la mejora” (McKernan, 1996, pág.23), motivo por el cual parto de la comprensión del contexto, sujetos y problemática en la que se centra mi práctica profesional para establecer un proceso que permita dar solución mediante la elaboración de un plan de actividades, puesta en marcha, reflexión y valoración del mismo.

Como lo menciona McKernan, se identifica una situación o problema indeterminado o inaceptable que requiere mejora. Los intentos para definir más claramente la situación o problema desencadenan el primer ciclo de acción. Una exposición cuidadosa del problema lleva después a una evaluación de necesidades. En esta etapa se establecen las limitaciones internas (situaciones en la escuela) y externas (en la comunidad) que impiden el progreso y se colocan en orden de prioridad.

El proyecto de intervención se lleva a cabo durante tres momentos metodológicos perfectamente delimitados. Durante el primer momento se espera realizar el diagnóstico general del grupo de trabajo, que será entre pares con al menos dos compañeros docentes a través de entrevistas estructuradas para recabar información acerca de las relaciones dialógicas que se generan entre los docentes y los alumnos dentro de la academia de Sociales.

Se aplicará un cuestionario a los docentes de la academia de sociales de la Esc. Sec. Téc. 7 Calmecac, para saber si coinciden en tener problemas con sus alumnos con respecto a las habilidades del diálogo, mismo que impacta directamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, este primer momento pretende obtener una visión amplia de las formas en que el docente ha trabajado con sus alumnos en distintas situaciones o conflictos, así como los resultados que dichas estrategias han logrado, ya sean favorables o no, como punto de referencia de lo que se pretende ir modificando; no sin dejar de lado que cada grupo de clase se torna hasta cierto punto diferente de otro, producto de las cualidades de cada persona que lo conforma. Además, es necesario puntualizar todas estas variables para prever los posibles resultados, esperando que estos sean los más adecuados durante dicha intervención.

En el segundo momento se establece el plan de acción que se ha de llevar a cabo con las estrategias pertinentes para el fomento de las relaciones dialógicas entre docentes y alumnos para el logro de los aprendizajes esperados. Cabe mencionar que las actividades planteadas tendrán que estar enfocadas a los resultados que arrojó el diagnóstico y, además, tendrá que haber estrategias que funjan como el plan B en caso de no ser funcionales las actividades iniciales; por lo que este momento será flexible para su ejecución, buscando siempre que los alumnos sean los principales actores de esta intervención.

Durante el tercer momento se llevará a cabo la puesta en marcha del plan de acción, así como la valoración de sus alcances y limitaciones, además del impacto que se genera entre la comunidad escolar.

Aquí, la herramienta fundamental será la observación directa durante el desarrollo de las acciones a seguir. Al mismo tiempo se irán haciendo las adecuaciones pertinentes, las

cuales pueden ser cambios en los procedimientos, las formas y/o materiales a utilizar para el logro de los objetivos planteados.

Por otro lado, se tomará en cuenta que el grupo este en la disposición de participar activamente durante todo el proceso y, en caso contrario, se buscarán estrategias que motiven a los alumnos a desarrollar las actividades. Este momento será crucial para la toma de decisiones con respecto a cada paso a seguir; ya que de ello depende que las metas se cumplan o no.

Las evidencias recabadas permitirán hacer una evaluación de los resultados obtenidos tras haber llevado a cabo las estrategias planteadas. Aquí se podrá hacer un análisis de lo que sí se logró, pero también de aquellas variables que no permitieron el logro de los objetivos y, por otro lado, la forma en que dichas acciones tuvieron impacto en cada uno de mis alumnos; es decir, si realmente hubo un cambio positivo, ya sea de actitud, de disposición para la comprensión del otro, empatía tanto del docente hacia el alumno como del alumno hacia el docente.

El objeto de estudio se abordará desde un contexto de investigación acción participativa, centrándonos directamente en las relaciones dialógicas, habilidades y competencias que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de la Escuela Secundaria Técnica Número 7 “Calmecac”.

Para la investigación se contemplarán dos categorías fundamentales que guiarán los análisis: el contexto sociocultural de los alumnos y docente y, por otra parte, el enfoque de educación basado en competencias, donde se tiende al reconocimiento y desarrollo de la verdad, la justicia, el respeto hacia el otro, la libertad, la no violencia, los derechos de las niñas, niños y jóvenes, la igualdad de sexos, ya que durante el desarrollo de las actividades de clase la transformación de dichas actitudes y valores impiden un desarrollo interpersonal que fomente la armonía en las actividades de clase y por ende un adecuado ambiente de aprendizaje, lo que imposibilita el logro de los aprendizajes esperados.

Por lo tanto, la intervención educativa se ha de centrar en la elaboración de un plan global de acción en que se planeen estrategias que favorezcan la puesta en marcha de actividades centradas en el desarrollo de las competencias y habilidades dialógicas que permitan la toma de acuerdos para la mejora de las relaciones entre docentes y alumnos.

PROBLEMATIZACIÓN:

En relación con los resultados del diagnóstico realizado, se tiene que los problemas encontrados son los siguientes: la mayor parte de la población se encuentra en un nivel socioeconómico medio, el 100% de los padres se dedican al comercio y servicios. Dentro de las colonias aledañas se desarrolla violencia intrafamiliar, delincuencia, venta de drogas, y alcoholismo.

Las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa se desarrollan en un clima de respeto, cordialidad y sana convivencia, tal como lo solicita el plan de estudios 2011 y 2017, aunque se identifican conductas disruptivas con algunos alumnos que han comenzado a comerciar sustancias tóxicas dentro de la escuela.

Los alumnos cursan el 4° periodo de educación básica. Las características específicas de los alumnos, en concordancia con el programa de estudios 2011 y 2017, indican que cuentan con las habilidades lingüísticas, comunicativas y sociales para contribuir de manera positiva y eficiente con la sociedad. Son capaces de leer y escribir para participar en las prácticas sociales y de expresarse de forma individual. Desarrollan con dificultad las discusiones, debates y otras formas de intercambio que suceden en la escuela, la familia y la sociedad; así como las habilidades comunicativas necesarias para convertirse en ciudadanos eficientes. Son capaces de reflexionar sobre los procesos del lenguaje y otras formas de comunicación por lo que es primordial enfocarse en esta problemática como área de oportunidad tanto para el docente, como para los alumnos.

Causas

- 1.- Problemas en el uso y manejo de las habilidades para el diálogo entre el docente y el alumno durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- 2.- Los alumnos desarrollan con dificultad las discusiones, debates y otras formas de intercambio que se llevan a cabo en la escuela, la familia y la sociedad, ya que hay pocos referentes o modelos asertivos a seguir.
- 3.- Los alumnos de la Esc. Sec. Téc. 7 Calmecac se desarrollan en un contexto con problemáticas tales como violencia, inseguridad, delincuencia, drogas, etc.; el cual está descrito en el diagnóstico contextual de esta institución.

Consecuencias

1.- No siempre hay un diálogo adecuado entre el docente y el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje; por lo que se dificulta generar ambientes que propicien el aprendizaje en los alumnos.

2.- El bajo desempeño escolar de los alumnos de 2o grado de secundaria en la mayoría de las asignaturas, porque no alcanzan los aprendizajes esperados; lo anterior de acuerdo con las calificaciones de 1er trimestre del ciclo escolar 2019-2020; además se retoman los resultados de SISAT, aplicados en el mes de febrero-2020.

Se aplicaron dos cuestionarios, uno dirigido a los docentes y otro dirigido a los alumnos. En ambos, se pretendía conocer la opinión que cada uno de los actores tienen sobre la manera en que se llevan a cabo las relaciones dialógicas entre ellos, además si consideran importante implementar estrategias diferentes en el aula, o si las que se aplican son suficientes y efectivas para lograr el desarrollo de estas habilidades dialógicas entre docente-alumno.

En la escuela secundaria técnica 7 "Calmecac", C.C.T. 15DST0007D, jornada regular, turno mixto y horario de 10:40 a 5:40, ubicada en calle plateros y del volador S/N, col. Metropolitana 1ª sección CD. Nezahualcóyotl, Estado de México; en el grupo de 2º "G", conformado por un total de 24 alumnos, de los cuales 10 son mujeres y 14 son hombres, se ha observado que los integrantes del grupo tienen bajo desempeño académico en las diferentes asignaturas, porque no logran los aprendizajes esperados.

Se presentan problemas en el manejo de las habilidades para el diálogo entre el docente y el alumno durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que es complejo empatizar y manejar la relación dialógica de forma asertiva con los educandos debido a las características contextuales en las que se desenvuelven los alumnos. Por una parte, el docente se engancha con situaciones con respecto a ciertas actitudes del adolescente, las cuales se perciben por el mismo como faltas de respeto (responde con agresividad, apatía, confrontación hacia el docente) que no se debieran pasar por alto en el aula y, a su vez, le resulta complicado manejar con asertividad este tipo de conflictos; lo que conlleva a actuar con incertidumbre por dudar acerca de si es correcto o no la forma en que responde a las problemáticas planteadas.

Los alumnos desarrollan con dificultad ciertas situaciones, tales como discusiones, debates y otras formas de intercambio en la escuela, la familia y la sociedad; así como las habilidades comunicativas necesarias para convertirse en ciudadanos eficientes. Son capaces de reflexionar sobre los procesos del lenguaje y otras formas de comunicación por lo que es primordial enfocarse en esta problemática como área de oportunidad tanto para el docente, como para los alumnos.

Las dificultades existentes en el desarrollo de competencias dialógicas entre docentes y alumnos para llevar a cabo el logro de los aprendizajes esperados, se visualizan desde las relaciones interpersonales; ya que se generan con una dificultad creciente, pues el abismo generacional, donde las necesidades, gustos y relaciones se ven continuamente fracturadas debido a la mínima habilidad existente en el desarrollo del diálogo como procedimiento ético para la toma de acuerdos y desarrollo de estrategias para aprender a comunicarse de manera asertiva,

Dicho lo anterior, se entiende que la consecuencia principal es el bajo desempeño de la mayoría de los alumnos, problemática que si no se atiende puede causar que los alumnos que están en ese rezago escolar, sean en un tiempo a corto o mediano plazo los próximos candidatos del abandono escolar de manera definitiva, dejando cuartada la etapa de educación básica y truncada la vida escolar de estos jóvenes. En efecto, los alumnos que abandonen la escuela, podrían involucrarse en problemas que el mismo contexto les proporciona, tales como, delincuencia, venta de drogas, y alcoholismo; siendo las vías más fáciles que los adolescentes encuentran como respuesta a sus necesidades inmediatas, y que una vez involucrados en alguna de las problemáticas antes mencionadas, difícilmente pueden retomar sus estudios y una vida ligada a la convivencia sana y pacífica.

CONCLUSIONES

Esta investigación pretende lograr la concientización de que el diálogo es la base fundamental para el ser humano en todas sus dimensiones dentro de la sociedad, es la única vía para lograr la comprensión de todo lo que está a nuestro alrededor, la cual puede ser transformada de adentro hacia afuera. Dicho de otra forma, puede evolucionar de manera individual y lograr un impacto inmediato en el contexto en el que estamos inmersos a partir del respeto por el otro, vivir en torno a verdades, ser seres reflexivos, convivir con igualdad y equidad a pesar de la diversidad social (interculturalidad),

fomentar la inclusión en todos los contextos (escolar, laboral, familiar), vivir y convivir en paz.

Por otro lado, es importante mencionar que el alumno aprende en conjunto de las interacciones. nada es aislado, por lo que el docente aquí funge como el mediador, facilitador y guía, para que todas y cada una de las formas en que interactúa sean cordiales, correctas y adecuadas. Permitiendo en el alumno el desarrollo del aprendizaje no solo en la adquisición de nuevos conocimientos, sino también de las habilidades sociales inalienables que el ser humano debe de tener para vivir en sociedad.

Así pues, el alumno no solo aprende conceptualizaciones, como tal, sino puede ser capaz de reflexionar, dialogar y discutir sobre algún precepto determinado, formar juicios de valor en los cuales se implican valores, creencias y conocimientos dando como resultado lograr un cambio, una transformación en su contexto.

En lo que le corresponde al docente, es necesario mencionar que este debe ser buscador de su actualización continua de las nuevas prácticas educativas, las cuales se van modificando y transformando a través del tiempo; corresponsabilizarse de su profesionalización para profundizar en los aspectos éticos de la educación; y particularmente en lo que atañe a esta investigación, no solo para transmitir conocimientos sino, enseñar mediante el ejemplo vivo, actuar en congruencia con lo que pretende enseñar a sus alumnos; mirarse en ellos como si fuesen su espejo y lograr ver en su reflejo la adquisición de las competencias dialógicas que buscamos desarrollen nuestras niñas, niños y adolescentes.

En la actualidad, desafortunadamente las formas equivocadas para comunicarnos tales como: no saber escuchar al otro para tratar de entender lo que quiere decir, o no decir de forma adecuada lo que pienso y siento, ha ido creando situaciones que quiebran las relaciones en todos los contextos de la sociedad, y como resultado se puede observar el incremento de la pérdida de los valores que conlleva tener una comunicación asertiva, por la falta de empatía hacia el otro; para enfrentar las situaciones y los conflictos, por ello la gran importancia de la presente investigación, en la cual se buscarán aquellas estrategias que el docente pueda llevar a cabo en su aula escolar con sus alumnos, para enfrentar adecuadamente aquellas situaciones en las que el diálogo no se genere de manera adecuada cuyo objetivo es corregir y desarrollar dichas habilidades y competencias para

así transformar a las nuevas generaciones y vivir en una sociedad más empática y más humana. (ES EL MISMO TEXTO QUE EN PÁGINAS ANTERIORES)

REFERENCIAS:

Bandera de Melo Jr., O. (2018). Traducción como un "acuerdo dialogante": una perspectiva bakhtiniana. *Cuadernos de traducción*, 38(3), 549-562.

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n3p549>

Granja Palacios, Consuelo (2013). "Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno". *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93 ISSN: 0124-2059. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1452/145229803005>

Mc Kernan, J, (1996), "Investigación acción y Currículum", Madrid, Morata.

Morin, Edgar, (1999), "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", México, Siglo XXI

Puig, José María, (1995) "Aprender a dialogar", Argentina, Aique.

Capítulo 3. El uso del lenguaje cotidiano de los estudiantes normalistas en el desarrollo de las prácticas profesionales en preescolar

Martha Patricia Aguilar Romero

RESUMEN

El lenguaje es la herramienta que tenemos los seres humanos para comunicarnos con los demás. Usamos el habla para expresarnos y emitir mensajes. Desde los primeros días de vida, la comunicación oral se convierte en una necesidad para transmitir lo que se conoce, lo que se piensa o se siente. La escuela es la principal vía para acercarse al lenguaje formal. En el nivel preescolar, el lenguaje y la comunicación son elementos de un campo de formación académica a fortalecer y frente a ello la educadora toma un papel relevante. Las estudiantes normalistas, futuras educadoras en las aulas escolares de jardines de niños, realizan prácticas profesionales que les permiten adentrarse en el escenario real de la docencia y es allí donde ponen en marcha lo aprendido a lo largo de su formación escolar. También es en el ejercicio de estas prácticas donde las estudiantes normalistas tienen la posibilidad de priorizar el uso de un lenguaje pedagógico que dé muestra de la adquisición de sus saberes y dominio académico de los elementos teóricos de su profesión. Sin embargo, cuando las docentes en formación hacen uso de un lenguaje cotidiano que no trasciende en una formación correcta del lenguaje en los niños, se puede advertir un problema que vale la pena investigar. El presente documento es un reporte parcial de la investigación en curso *El uso del lenguaje cotidiano de las estudiantes normalistas en las prácticas profesionales en preescolar*, cuyo objetivo es reflexionar sobre el efecto que éste tiene en los alumnos y la manera en que se podría transitar al uso de un lenguaje pedagógico profesional por parte de las futuras educadoras. Se trata de una investigación de corte cualitativo que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes.

Palabras clave: Lenguaje, comunicación, prácticas profesionales, preescolar.
Introducción

La educación infantil es un asunto de singular relevancia, pues en ésta se despliegan las bases para la formación del sujeto a lo largo de su vida. Reflexionar sobre la enseñanza que se brinda en torno al lenguaje como un aspecto fundamental del desarrollo de los niños, en edad preescolar, es una prioridad. El lenguaje es una herramienta comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender. Según Lewan-Dowski el lenguaje humano “consiste en ser herramienta del pensamiento y de la acción” (Jung & López, 2003,).

Para Vygotsky (citado en Miretti, 2003) “el lenguaje es desde sus primeros usos comunicación con el otro, es lenguaje socializado para llegar a convertirse después en instrumento de comunicación consigo mismo, lenguaje interiorizado”

En preescolar el programa de estudios vigente *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017), concibe al lenguaje oral como:

[...] una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual.

Ante esto, se reconoce la necesidad de una práctica docente que contribuya de manera positiva en el desarrollo del lenguaje de los niños preescolares, lo que implica contar con elementos teóricos suficientes; además de que estos se vean reflejados en el quehacer cotidiano mediante el uso de un lenguaje pedagógico profesional que posibilite el acceso de los alumnos al desarrollo de un habla correcta.

Como exponen Gallego Ortega & Fernández de Haro (2003) “los padres y los profesores son los agentes sociales encargados de transmitir a los nuevos miembros, de manera informal y formal, la historia, los valores, las costumbres, la lengua y todo aquello que constituye el patrimonio de la comunidad” (. Los adultos

somos cruciales para el desarrollo de los más pequeños. Nuestra influencia va más allá de lo perceptible, tal es el caso del lenguaje o del desarrollo físico.

El lenguaje, y su construcción en la infancia, es uno de los procesos del pensamiento que contribuye en la comunicación del sujeto y que por su complejidad requiere, en el ámbito educativo, de una claridad que oriente las decisiones más pertinentes de los docentes para el logro de aprendizajes básicos en el nivel preescolar con fundamentos teóricos sólidos. El lenguaje es el “instrumento que hace posible el pensamiento, la planificación y la dirección de nuestras acciones” (Gallego Ortega & Fernández de Haro, 2003).

Su desarrollo inicia en el vientre materno, continua con la escolarización y se perfecciona con el paso de la vida mediante las diversas oportunidades de socialización. “Los niños aprenderán primero a comunicarse y a partir de aquí irán asimilando las estructuras lingüísticas necesarias para ampliar y extender sus habilidades comunicativas y tener éxito en los distintos escenarios sociales en los que van a participar” (Gallego Ortega & Fernández de Haro, 2003).

En el acompañamiento, que desde la Escuela Normal se realiza a las estudiantes normalistas en octavo semestre durante sus prácticas profesionales, se advierte que para comunicarse con los pequeños de preescolar emplean un lenguaje cotidiano y no un lenguaje pedagógico profesional olvidando que el niño escucha el lenguaje, lo analiza y deduce las reglas para usarlo. Esto evidencia posibles carencias en la estructura del habla de la estudiante y en su propia formación. Lo anterior se denota en el siguiente ejemplo que se recupera de la observación de un momento de clase en un aula de jardín de niños a una estudiante de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar durante sus prácticas profesionales:

Se observa una parte del desarrollo de una secuencia didáctica que implica el logro del aprendizaje esperado: *Mide objetos o distancias mediante el uso de unidades de medida no convencionales*. Este aprendizaje pertenece al Campo de formación académica *Pensamiento Matemático*. Se escuchan las siguientes

expresiones por parte de la docente en formación al momento de establecer una consigna de trabajo a los pequeños:

La docente en formación realiza una actividad plasmada en una secuencia de actividades para elaborar masa de sal. Le entrega a cada pequeño un plato y un vaso e indica que pasará a sus lugares con una bolsa de harina para que ellos la tomen. Conforme pasa a los lugares indica:

DF6: Agarren la harina (los alumnos no pueden sostener el vaso y la docente en formación lo llena).

Conforme va pasando a sus lugares les indica

DF6: Ya, la echan al plato

A1: ¿Así le echo?

DF6: Ya le echaste mucha, se te va a embarrar

A2: Tiene que estar el vaso bien llenito

DF6: Fue mucha la que le echaste (O-6/4 de Dic/19)

En este diálogo se parte de una actividad intencionada con un aprendizaje esperado específico; sin embargo la estudiante normalista en ningún momento hace uso de un lenguaje pedagógico orientado al campo de la matemática. Las palabras *echar*, *agarrar*, *embarrar*, dan cuenta del uso de un lenguaje cotidiano que poco favorecen en los niños el pensamiento matemático con términos como *agregar*, *quitar*, *más*, *menos*, *mucho*, *poco*, entre otros.

Lo anterior lleva a mirar la situación bajo la lente de la investigación educativa para reflexionar el fenómeno desde el lugar de los hechos y analizar sobre sus causas, dificultades y posibles soluciones. Con base en esto, surgen algunos cuestionamientos y se considera pregunta de investigación: ¿De qué manera las estudiantes normalistas pueden transitar del uso de un lenguaje cotidiano al uso de un lenguaje pedagógico profesional durante las prácticas profesionales en el

aula de preescolar? De este cuestionamiento se derivan las siguientes preguntas subsecuentes: 1.- ¿Cómo estructuran el habla las estudiantes normalistas?, 2.- ¿Cuáles son las diferencias entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje pedagógico profesional?, 3.- ¿Qué efecto tiene en los niños de preescolar el uso de un lenguaje cotidiano por parte de las estudiantes normalistas durante el desarrollo de las prácticas profesionales?

El objetivo general que rige el trabajo es: Comprender de qué manera las estudiantes normalistas pueden transitar del uso de un lenguaje cotidiano al uso de un lenguaje pedagógico profesional durante las prácticas profesionales en el aula de preescolar.

Los objetivos específicos son:

- 1.- Conocer cómo estructuran el habla las estudiantes normalistas.
- 2.- Advertir las diferencias entre el lenguaje cotidiano que usan las estudiantes normalistas y el lenguaje pedagógico profesional que tendrían que emplear en el desarrollo de las prácticas profesionales en preescolar.
- 3.- Analizar qué efecto tiene en los niños de preescolar el uso de un lenguaje cotidiano, por parte de las estudiantes normalistas, durante el desarrollo de las prácticas profesionales en preescolar.

Los supuestos de investigación son los siguientes:

- 1.- La estructura del habla que las estudiantes normalistas manifiestan durante sus prácticas profesionales refiere un lenguaje cotidiano y no a un lenguaje pedagógico profesional.
- 2.- El uso del lenguaje cotidiano por parte de las estudiantes normalistas, durante el desarrollo de las prácticas profesionales, evidencia la carencia de un proceso de formación pertinente para el trabajo a desarrollar con los alumnos de preescolar.

3.- Las estudiantes normalistas carecen del uso de un lenguaje pedagógico profesional que permita un efecto positivo en el desarrollo del lenguaje de los alumnos de preescolar.

Marco teórico

Saussure (en Bigot, 2010) enuncia:

La lengua es parte esencial del lenguaje. Es, a la vez, el producto social de la facultad de lenguaje y el conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social. La lengua es algo adquirido y convencional, es exterior al individuo, ya que por sí mismo no la puede crear ni modificar. Sin la lengua, el lenguaje no sería posible de transmitirse, ya que éste es una construcción social convencional disponible para el uso o enseñanza del mismo.

Saussure distingue las combinaciones de los elementos del sistema que hace el sujeto hablante para expresar su pensamiento individual, el cual le permite exteriorizar estas combinaciones mediante el habla. Históricamente el hecho de habla precede siempre. La lengua materna se aprende escuchando hablar a otros, y es el habla que hace evolucionar a la lengua (Bigot, 2010).

El habla se define como “el acto del individuo que realiza su facultad de lenguaje por medio de la convención social que es la lengua. Es una ejecución individual de la lengua” (Bigot, 2010).

El niño imita los modelos de los adultos para aprender a hablar. Según Vigotsky (1995), las bases de la comunicación humana se encuentran en los contextos sociales. Sostiene que el papel del lenguaje en el desarrollo humano es fundamental porque libera al organismo de la dependencia de los sucesos inmediatos del medio ambiente, permitiendo la planificación y regulación mental, el entorno social que rodea al niño le proporciona elementos lingüísticos que estimula su comunicación.

La imitación tiene un papel preponderante en la constitución de la función simbólica que incluye al lenguaje. Parece constituir un mecanismo esencial en la formación de esta función semiótica o simbólica, en tanto que la imitación sensorio-motriz constituye ya una suerte de representación, pero en actos (Piaget, 1981).

En el siguiente ejemplo podemos reconocer el proceso de imitación que realiza un niño con relación al lenguaje:

La estudiante normalista inicia su actividad pidiendo a los niños coloquen las manos en diferentes partes de su cuerpo

DF9- Manos en los cachetes

DF9- Manos en la panza

Los niños responden colocando las manos en las mejillas y en el estómago.

Posteriormente la estudiante explica que realizarán una piñata y muestra los materiales que emplearán:

DF9: Agarro la piñata y la pongo en la bandeja

DF9: Voy a repartir materiales (pasa y coloca tiras de papel)

DF9: Todavía no agarro el material (Toma de una bolsa con papel de colores y menciona)

DF9: Les voy a repartir pedazos como estos, son tiritas de papel, no las agarro hasta que yo diga. Cuando termina de repartir el papel menciona:

DF9: Les voy a dar confeti para decorar los picos lo vamos a agarrar de a poquito y se lo vamos a echar en los picos. (Los niños empiezan a tomar el material)

DF9: Cuestiona ¿Qué vamos a hacer?

Niños-Vamos a agarrar el confeti y los pedazos de papel y se lo vamos a echar en los picos

DF9- Si, muy bien. Vamos a utilizar resistol para pegar los materiales que les repartí en las piñatas se lo van a echar y lo embarran.

A1: ¿Para qué es el resistol?

DF9- para embarrarlo en los conos y echarle el confeti y los pedazos de papel

A2: Dirigiéndose a un compañero. Así no, ya le echaste mucho, se lo tienes que embarrar dijo la maestra. (O-9/ 17 de Mar/20)

Según Jean Piaget (1981), los niños adquieren el lenguaje sobre todo en el ambiente de imitación, ya que si fuera condicionado éste sería mucho más anticipado.

Es necesario que en el Jardín de Niños se les ofrezcan a los niños modelos lingüísticos oportunos y adecuados. La posibilidad de descubrir y ensayar otras formas de expresarse en un ambiente favorecedor y que dé impulso en múltiples oportunidades, que respondan a sus intereses y deseos, y fomenten la seguridad de generar experiencias positivas, es valiosa para el avance de las competencias lingüísticas.

En el aula de clase o en la vida diaria. Si el profesor expone algo espera que los alumnos comprendan; o si pregunta, espera una respuesta. Da una orden, espera que se cumpla, etc. La relación que el lenguaje establece, en este caso entre los interlocutores, no es solo de palabra sino que genera acciones, provoca reacciones. Por lo tanto, la actitud del maestro no puede quedarse en decir cualquier cosa y desentenderse de lo que provoca o genera. Debe hacerse cargo de aquello que provoca. No se trata, por tanto, sólo de hablar claramente, sino también de escuchar activamente. El lenguaje siempre es de doble vía (Urgilés, 2016).

En el aula escolar, el niño actúa como un emisor en una expresión más limitada que la del adulto derivada de la edad y de la cantidad de experiencias comunicativas, se pone de manifiesto su necesidad para darse a entender

empleando gestos, movimientos, señalizaciones entre otras. Esas experiencias comunicativas tienen que ver con las experiencias vividas en su entorno familiar y con las capacidades cognitivas que se encuentran en una fase de desarrollo.

Como cada niño presenta características particulares, la educadora debe prestar atención a la manera en que emplea su lenguaje al nombrar, narrar, relacionar, dialogar, entre otras. El niño, con sus particularidades únicas, hace que el mensaje que recibe esté configurado expresamente para él; es decir, los mensajes son adoptados tal y como ocurren. Frente a esto, las futuras educadoras deben tener siempre una intención comunicativa clara con un mensaje conciso y deben emplear técnicas variadas como la descripción, la narración, la instrucción, entre otras que sean comprensibles para los niños y que les lleven a acercarse a un lenguaje más amplio. La intervención, durante las prácticas profesionales, es el escenario preciso para analizar lo que se dice y cómo se dice en el afán de que al egresar sean capaces de advertir como se comunican con los niños, el tipo de mensajes que emiten y reconocer cómo los niños lo reciben de tal forma que se contribuya de forma positiva en el desarrollo de su lenguaje y por ende éste no se vea limitado.

Como futura educadora, la estudiante normalista debe generar las condiciones adecuadas y significativas para que el grupo de niños a su cargo tenga no solamente la posibilidad de interactuar utilizando la lengua, sino también sientan el deseo de expresarse y comunicarse. Las propuestas de actividades que promuevan intercambios con sus compañeros y con los adultos referentes, no solamente fomentan la expresión oral, sino también la posibilidad de escuchar.

La expresión, la comprensión, la forma en que se intercambian los mensajes en las diferentes interacciones, poseen una carga lingüística que es responsabilidad de la educadora pues esto se transmite a los niños quienes les imitan e influyen en la construcción de su lenguaje. Por ello la intervención de la educadora requiere de un conocimiento profundo de los diferentes aspectos que integran el proceso de adquisición del lenguaje puesto que una de sus tareas es favorecer las circunstancias y ofrecer una diversidad de experiencias comunicativas donde se

produce el lenguaje oral. La educadora es la encargada de acercar a los niños de tres, cuatro y cinco años a la posibilidad de comprender y ser comprendidos por sus pares y por los adultos.

Lo anterior resalta que la estudiante normalista sobre todo de octavo semestre cuando casi ha culminado su formación inicial, debe tomar conciencia del papel fundamental que tiene la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ser capaz de comunicarse en forma oral y escrita de manera asertiva y efectiva, utilizando un lenguaje adecuado, coherente y correcto, tanto en contextos educativos como académicos o profesionales propios de su disciplina, la pedagogía.

Vygotsky (1995) expresa que:

[...] el lenguaje es, desde los primeros usos, comunicación con el otro; es lenguaje socializado para luego convertirse en instrumento de comunicación consigo mismo, lenguaje interiorizado. Esta forma de lenguaje no desaparece, sino que se desarrolla fundamentando la conciencia personal y la capacidad de interiorización. Es sumamente importante lo que el niño adquiere en su relación con los adultos desde su nacimiento.

Para Piaget:

la infraestructura de la comunicación significativa se adquiere primeramente por medio de la ecolalia o juego de gestos mediante los cuales el adulto y el niño se imitan mutuamente. Luego esa imitación de gestos se prolonga por una parte, en juegos de imitación vocal que permiten al niño aislar y dominar los fonemas significativos de la lengua natural hablada por quienes lo rodean; por la otra, en juegos de simulacro en que el niño, en presencia del adulto, se imita a sí mismo, es decir, remeda en vacío una actividad que le es habitual [...] (Anzieu, 1981,

El proceso de desarrollo comunicativo es asimétrico; es decir, que el peso lo lleva el adulto y éste trata de crear constantemente situaciones de diálogo. Esto quiere decir que el adulto crea situaciones en las que marca mucho los turnos e incluso interviene en lo que deberían ser los turnos del niño.

Castañeda (s/f) expone que las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad se adscriben a las etapas del desarrollo integral del niño, encontrándose estrechamente asociado a los siguientes aspectos:

- Al proceso de maduración del sistema nervioso, tanto al central (SNC) como al periférico, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- Al desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento.
- Y, al desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Metodología

Metodológicamente, el trabajo de investigación se ubica en el paradigma cualitativo. Es de corte interpretativo, pues mira al hecho educativo como una realidad transformadora y cambiante susceptible de ser interpretada de manera crítica.

Se considera que si se construye al objeto sin brindar la atención necesaria al método, se obviaría una parte indispensable de rigor y sustento de lo que se investiga, por ello como menciona Zemelman, habría que:

Considerar el método como forma de razonamiento y no como un conjunto de reglas [...] en donde el punto de partida tenga que buscarse en un fortalecimiento de la capacidad para desconcentrarnos frente a la historia,

de manera de estar en condiciones de verla por encima de las condiciones de índole teórica e ideológica dominantes. (Zemelman, 1992,)

A este respecto, el método no es una cuestión sólo de elección en torno a lo que está dado, sino que se va conformando mediante reflexiones filosóficas que brindan un posicionamiento frente a cómo se conoce lo que se conoce y hacia qué concepto de realidad nos inclinamos, requiere la toma de decisiones y para hacerlo, la puesta en marcha demanda pensar para ir descubriendo los sentidos y la lógica interna que se irá construyendo para el objeto de investigación.

En esta investigación, la obtención, análisis e interpretación de datos empíricos se alimenta de dos fuentes fundamentales: a) observación no participante en momentos de intervención de 20 estudiantes normalistas durante las prácticas profesionales, b) registros anecdóticos de la intervención de las estudiantes normalistas durante las prácticas profesionales.

Se tiene en cuenta la postura de la fenomenología social de Alfred Shutz (1974) quien afirma que la vida social está conformada por realidades múltiples o subuniversos simbólicos; que cada realidad cuenta con sus propios códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación; y que estas realidades son productos de construcciones intersubjetivas donde intervienen dos o más sujetos.

Este estudio se inserta dentro del enfoque etnográfico (Woods, 1998), atendiendo a que éste resulta ser el más apropiado para el abordaje de la realidad social y educativa y permitirá captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden.

Como menciona Geertz (2000):

La etnografía es una descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no implícitas y

a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y explicarlas después.

Para conocer cómo estructuran su lenguaje las estudiantes normalistas se realizan observaciones de clase en aulas de jardines de niños donde realizan sus prácticas profesionales 20 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, de allí se recuperan registros anecdóticos donde queda plasmado el lenguaje empleado.

Se decidió observar las clases completas y determinar los segmentos que podían ser más representativos del uso del lenguaje de la docente en formación responsable del grupo.

Resultados

El estudio realizado al momento permite observar algunas características del lenguaje utilizado en las aulas de jardín de niños, específicamente, en breves actividades que suceden durante la jornada de clases, donde se denota el uso constante de un lenguaje cotidiano.

Se observan pocas oportunidades para que los niños se expresen verbalmente siendo la estudiante normalista quien toma la palabra la mayor parte del tiempo. Aun cuando el lenguaje presentado por las estudiantes de las aulas observadas es diverso, se observa un bajo uso de palabras sofisticadas con lo que se ven mermadas las posibilidades de conocimiento, por parte de los niños, de un vocabulario que en sus contextos cotidianos sería más difícil de encontrar.

La cantidad y calidad del lenguaje que utilice la estudiante normalista, se transforma en una herramienta que podría servir para disminuir las brechas existentes entre los contextos cotidianos de los niños y lo requerido en la escuela.

Chafe (1986) propone la existencia del “habla académica”, que recoge aspectos lingüísticos de registros conversacionales espontáneos y cotidianos, y también aspectos de la escritura académica. Este tipo de habla ocurriría siempre que el emisor fuera conocedor experto del tema de la conversación y la audiencia (o sus

interlocutores), tuvieran un conocimiento basal del mismo tema. Así, mientras mayor conocimiento de un tema, mayor es la posibilidad de utilizar un lenguaje más académico en este caso pedagógico. Esto implicaría, entonces, un grado de conocimiento específico de varios temas por parte de la futura educadora, pero también que los niños que participan de la interacción pudieran integrar sus propios conocimientos sobre los contenidos que se están tratando.

Veamos el siguiente ejemplo:

La docente en formación introduce a los niños en la celebración del día de muertos diciendo:

DF1: Ya vamos a festejar el día de muertos y nos ponemos muy tristes

Alumno 1: ¡No nos ponemos tristes! porque ese día podemos recordar a nuestros muertos y es para nosotros una fiesta

DF1: Bueno sí. ¿Cómo festejamos el día de muertos?

A1: (Desvía el tema e inicia un diálogo sobre las brujas diciendo) Yo iba con mi mamá y vimos una bruja

DF1- ¿Dónde?

A1: Por un árbol

DF1: De seguro se enredó en el árbol y allí estaba atorada

A2: ¡Sí! porque yo también la vi

La docente en formación tiene dificultad por retomar el diálogo acerca de lo que estaba hablando y además contribuye en que los intereses de los niños se desvíen (O-1/31 de Oct/19).

En este registro se advierte como a través del uso de su lenguaje cotidiano la estudiante normalista, futura educadora inicia un diálogo con los niños bajo un tema específico; sin embargo, lo plantea desde sus propias creencias ante lo cual los niños responden con una idea contraria. Al preguntar *¿Cómo festejamos el día*

de muertos? En la intención de capturar la atención de los pequeños escucha un comentario que lleva la conversación hacia otra arista y es ella misma quien se incorpora al pensamiento mágico de los niños. El lenguaje que emplea la estudiante normalista, así como sus referentes sobre el tema tienen que ver con sus circunstancias cotidianas, dejando de lado los contenidos pedagógicos a trabajar y el uso que debe darle a su lenguaje.

En otro momento otra estudiante normalista establece el siguiente diálogo:

DF8: El día de hoy vamos a trabajar con esto. (Muestra un trozo de estambre con una aguja en uno de los extremos y cuestiona) ¿Cómo se imaginan que vamos a utilizar esto?

As: Observan

DF8: (Estira el estambre tomado de la aguja y cuestiona) ¿Qué se imaginan que es esto?

A1: Es un gusanito

DF8: ¿Un estambre verdad? También vamos a utilizar esto (muestra popotes cortados en trozos y pregunta) ¿Qué es esto?

As: Observan

DF8: (Cuestiona) ¿Cómo se llama eso que metemos en el vaso?

A- Popotes

DF8- ¿Entonces que se imaginan que es?

A2: Popotes

DF8: Van a meter el popote en el gusanito (O-8/26 de Feb/20)

Conclusiones

El discurso pedagógico se refiere a una construcción social que se realiza en el marco de las interacciones que se dan en las aulas de clase. En este sentido, las interacciones que se realizan o no con la ayuda del lenguaje surgen y están determinadas por su contexto social. El discurso que se genera dentro del aula de clases es un marco de conocimiento previo que permite que las educadoras y los niños se comuniquen y construyan sus propios significados dentro de su contexto y su actividad compartida. En el caso del aula de clases, el lenguaje se construye a partir de las interacciones entre niños y adultos.

El lenguaje cotidiano se pone de manifiesto en el contexto de las interacciones comunicativas. En el aula de clases, estas interacciones se generan entre la futura educadora y sus estudiantes, o entre los estudiantes mismos. Las propuestas de Vygotsky (1934, 2002) permiten comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como interacciones verbales entre adultos y niños o, más específicamente, entre un sujeto más preparado y un aprendiz. El aprendizaje no se produce por una transferencia automática de conceptos de un sujeto a otro, sino que a través de la mediación que proporcionan las personas, las herramientas y, principalmente, el lenguaje, en el contexto de situaciones definidas social y culturalmente.

Schleppegrell (2012) define el lenguaje académico como un registro (o conjunto de registros) a través del cual los niños aprenden. Ellos se encuentran por primera vez con este uso del lenguaje cuando llegan a la escuela. De este modo, los adultos presentes en el aula son los responsables de usarlo para que los estudiantes también puedan hacerlo. Este hecho posee mucha relevancia, puesto que el lenguaje académico es intrínsecamente más difícil que otros registros y que el pensamiento que promueve su desarrollo es una tarea clave que deben trabajar todas las educadoras con sus alumnos (Snow y Ucceli, 2009).

Algunos rasgos del uso de un lenguaje pedagógico profesional por parte de las estudiantes normalistas podrían ser: discusiones que expanden y profundizan el

conocimiento del mundo de los niños, conversaciones acerca de temas provenientes de la ciencia, la historia, la cultura, la lectura explicando el significado de las palabras. Uso de palabras propias de lo que se está enseñando, es decir terminología adecuada al campo o área que se está enseñando. Empleo de palabras más sofisticadas que den cuenta de un vocabulario más amplio. Una sintaxis más compleja y un vocabulario más preciso con oraciones más largas (mayor número de palabras) y complejas.

El habla de las futuras educadoras y de los niños es diferente en función de las distintas situaciones de aula. El niño va formalizando su lenguaje a través de experiencias comunicativas que experimenta en su entorno más próximo. El lenguaje proporciona al ser humano una inmensa riqueza que se apropia de sí mismo logrando que el niño pase del gesto a la palabra, del lenguaje interno al lenguaje externo, de la comprensión a la expresión y del interés a la intención comunicativa. Ante esta compleja tarea, las estudiantes normalistas tienen la importante labor de favorecer en sus alumnos el lenguaje oral ofreciéndoles modelos estimulantes, correctos y adecuados a sus posibilidades, intereses y motivaciones, creando un contexto lúdico de comunicación e intercambio.

La voz y el lenguaje del adulto obstaculizan o apoyan el desarrollo del niño. Es una gran responsabilidad que está en nuestras manos. Nuestra coherencia en la expresión puede facilitar a los niños el desarrollo de su propia capacidad de expresión.

Bibliografía

Anzieu, Didier (1981): Psicoanálisis y lenguaje. Del cuerpo a la palabra. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Bigot, M. (2010). Ferdinand de Saussure: el enfoque dicotómico del estudio de la lengua. Consultado en: [Rehip.unr.edu.ar](http://rehip.unr.edu.ar)

<https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/2.%20SAUSSURE.pdf?sequence=3>

Castañeda (s/f). El lenguaje verbal del niño. Consultado en https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng_niño/des_leng_ver_niño.htm

Gallego Ortega, J., & Fernández de Haro, E. (2003). Enciclopedia de educación infantil. Puebla: GIL.

Geertz, Clifford (2000). La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona. p 24.

Chafe, W. (1986). Academic speaking. Proceedings of the twelfth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society: General session and parasession on semantic typology. Berkeley, California: Berkeley Linguistics Society.

Jung, I., & López, L. (2003). Abriendo la escuela lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Madrid, España: Morata.

Miretti, M. (2003). La lengua oral en la educación educación inicial. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Piaget, J. (1981). Biología y conocimiento. Siglo Veintiuno: Barcelona. 6ª edición.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México: SEP.

- Schutz, A. 1974. Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schleppegrell, M. (2012). Academic language in teaching and learning introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. <http://dx.doi:10.1086/663297>
- Snow, C. & Ucceli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Urgilés C, Guillermo. Aula, Lenguaje y Educación. Sophia, Colección de filosofía de la Educación, Núm. 20, 2016, pp. 221-244 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Vygotsky, Lev S. (1995): Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. (Comentarios críticos de Jean Piaget). Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, L. (1934/2002). Pensamiento y lenguaje. España: Paidós.
- Woods, P. (1998). La etnografía y el maestro. En la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón II. México: Anthropos-Colmex.

NOTAS:

O-1/31 de Oct/19 Registro de Observación 1 realizado el día 31 de octubre de 2019

O-6/4 de Dic/19 Registro de Observación 4 realizado el día 4 de diciembre de 2019

O-8/26 de Feb/20 Registro de Observación 9 realizado el día 26 de febrero de 2020

O-9/17 de Mar/20 Registro de Observación 9 realizado el día 17 de marzo de 2020

DF- Docente en formación

A- Alumno/alumna As- Alumnos

Capítulo 4. El uso del Portafolio de Evidencias Electrónico en el desarrollo las competencias metacognitivas en estudiantes normalistas

María Eliud Reyes Pinzón

Jonatan Benjamín Hernández Hernández

Selene Irasema Pérez Alcocer

José Rene Torres Cuc

RESUMEN

Esta investigación fue realizada por docentes investigadores de la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, basada en la línea de investigación de innovación educativa y llevada a cabo con estudiantes de nivel superior. La pregunta guía fue: ¿En qué medida el uso del Portafolio de Evidencias Electrónico promueve el desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez? Para responder esta pregunta, se realizó una investigación empírica de corte cualitativo, utilizando el método de caso, con instrumentos como rúbrica de evaluación, guía de observación de registro de interacciones y entrevistas a maestros y estudiantes.

Los investigadores recopilaron, compararon y triangularon la información, encontrando que maestros y alumnos consideran al Portafolio de Evidencias Electrónico como un modelo de gestión del aprendizaje innovador, que promueve la planeación, el pensamiento reflexivo y conciencia del proceso educativo. Además, los alumnos expresaron sentirse motivados al elaborar trabajos creativos e innovadores, alcanzando aprendizajes significativos.

Palabras clave: Innovación educativa, autorregulación, metacognición, portafolio.

Introducción

La competitividad que actualmente exige la sociedad en el campo laboral y educativo es cada vez más demandante. El aprendizaje y la formación académica son un proceso permanente que se mantiene por el resto de la vida, por lo que es indispensable para los docentes de las escuelas normales mantenerse a la vanguardia como gestores de la educación para formar seres capaces y con conocimientos y competencias adecuados a lo que la sociedad demanda en la actualidad.

Esta investigación se llevó a cabo con profesores y estudiantes de la benemérita escuela normal rural “Justo Sierra Méndez”, con el fin de evaluar en qué medida el uso del Portafolio de Evidencias Electrónico promueve la autorregulación académica y el desarrollo de competencias metacognitivas. El propósito principal consistió en explorar y determinar si la implementación de nuevos modelos de gestión del aprendizaje tales como la estrategia del Portafolio de Evidencias Electrónico (PEE), promueve en los alumnos la autorregulación en el aprendizaje y el uso de habilidades metacognitivas.

En el texto se exponen las bases teóricas de esta propuesta de innovación. Asimismo, se mencionan investigaciones similares a este modelo con la finalidad de comparar los resultados que se obtuvieron en los contextos antes mencionados. Más adelante, se describe el marco contextual y el método de intervención del proyecto con modelos de gestión del aprendizaje y, por último, se presentan los resultados y una discusión de los mismos.

Marco teórico y conceptual

En el contexto actual, uno de los retos de los profesores es dar a sus alumnos herramientas que los lleven a ser independientes. Indispensable para lograrlo son las competencias metacognitivas y autorregulación académica.

Innovación de ambientes de aprendizaje

La educación es un proceso de cambio permanente vinculado con las necesidades sociales. En este proceso, la innovación juega un rol fundamental. Zabalza y Zabalza (2012) la definen como un “proceso que consiste en introducir elementos nuevos (nova) en lo que ya veníamos haciendo (in-) a través de acciones (-ción)” (p.28). Ellis (2005), por su parte, sostiene que la innovación es la introducción de una novedad, mientras que para Rogers (2003, citado por Ramírez, 2013) la innovación es un conjunto de ideas, prácticas u objetos percibidos como algo nuevo.

Por otra parte, es importante tratar el concepto de modelos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Martínez (2004), son actividades que se generalizan en cualquier nivel educacional para abordar los procesos enseñanza-aprendizaje. La gestión del aprendizaje se refleja en el quehacer educativo, binomio que está relacionado con cambios que se dan en el mundo actual. Con respecto al concepto de estrategias de aprendizaje, autores como Valle, González, Cuevas y Fernández (1998) consideran que son aquellas que surgen de englobar recursos cognitivos que utilizan los alumnos cuando están frente al aprender, sumado a elementos no cognitivos.

b) Portafolio de Evidencias Electrónico

La presente investigación se enfoca en el Portafolio de Evidencias Electrónico (PEE), y pertenece, según la clasificación presentada por Ramírez (2013), al grupo de Modelos de enseñanza de pensamiento con estrategias para el desarrollo de cualidades reflexivas. Gallego, Cacheiro, Marín y Ángel (2009) lo definen como una “colección de evidencias electrónicas creadas y gestionadas por un usuario a través de la web” (p. 2). García (2005) y Gallego, *et al*, (2009) sostienen que el PEE es parte de un proceso de enseñanza que implica la utilización de experiencias, donde se integran actividades con reflexiones sobre logros y dificultades. Por su parte, Arter y Spandel (1992, citados en Abrami y Barret, 2005) describen al PEE como una colección propositiva de evidencias del trabajo de los estudiantes, las cuales cuentan la historia de sus progresos y logros.

Para planear la implementación del PEE es necesario tener claro el objetivo, definir los criterios de desempeño en una rúbrica y evaluar el producto atendiendo a la misma. En línea a lo expuesto por Ramírez (2013), el uso de rúbricas es la manera ideal de evaluar este recurso. Además, el uso de PEE fomenta la motivación en quienes los realizan; por lo tanto, al implementar esta estrategia, se incrementa el interés de los alumnos por aprender, así como la comprensión de los objetivos de la tarea a realizar.

Investigaciones de innovación educativa de modelos de gestión del aprendizaje

Son varios los autores que han investigado sobre el PEE y su impacto en educación. Geiger y Arriaga (2012) sostienen que los PEE a nivel High school, ofrecen la oportunidad de gestionar un espacio personal en línea, creando una huella digital positiva, favoreciendo la comprensión del concepto de los derechos de autor, así como los derechos y responsabilidades de quien decide compartir en red. Del mismo modo, Zuk (2009) evidencia que el uso de PEE despierta mayor interés por parte de los estudiantes, quienes se muestran más comprometidos con los contenidos temáticos.

Este autor menciona que algunos de los participantes reportan tener una profunda conexión emocional con el aprendizaje y con los procesos de motivación y autorregulación. Finalmente, la investigación realizada por Orellana (2010), considera que el uso de PEE es una alternativa viable para la evaluación auténtica de los estudiantes con necesidades especiales.

Método

Diagnóstico de necesidades y contexto del estudio.

La sociedad actual se encuentra en una era de la economía basada en el conocimiento; lo que significa que los seres humanos pueden “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005, p. 29).

Sin embargo, esta situación no sólo implica un cambio de paradigma, sino una transformación en cómo se educa a las siguientes generaciones. Para responder a lo anterior, el presente estudio tuvo por objetivo reconocer en qué medida el uso de PEE permite el desarrollo de las competencias metacognitivas y de autorregulación académica.

El contexto en el que se llevó a cabo la investigación de campo comprende a la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. La muestra quedó conformada por un total de cinco docentes y veinte alumnos de Primer semestre grupo A .

Para la selección de la muestra se tomó la premisa expresada por Stake (1994 citado por Villarreal y Landeta, 2010), quienes sugieren que se debe escoger aquel caso que ofrezca una mayor oportunidad de aprendizaje.

Diseño del proyecto de gestión del aprendizaje.

La presente investigación tuvo como finalidad dar respuesta a la siguiente pregunta guía: ¿En qué medida el uso del Portafolio de Evidencias Electrónico promueve el desarrollo de las competencias metacognitivas en los estudiantes de nivel superior? Se seleccionaron cinco profesores y veinte alumnos de primer semestre grupo a de la Benemérita Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez del municipio de Hecelchakán Campeche, se puso en práctica un proyecto de clase con uso de Portafolios de Evidencia Electrónicos (PEE), y a través de este recurso, se pudiera evaluar el rol de esta estrategia para promover la autorregulación académica y las competencias metacognitivas.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo de la siguiente manera; En primera instancia, se solicitó a los alumnos de primer semestre grupo A que elaboraran un PEE con ciertos lineamientos dados a conocer previamente por el docente del curso desarrollo y aprendizaje. La maestra explicó detalladamente el contenido que debía llevar este PEE y mostró la rúbrica con la que se evaluaría. Los alumnos recibieron apoyo de sus tutores y maestros durante el proceso de elaboración. Posteriormente, los profesores evaluaron el PEE de acuerdo a la rúbrica mostrada, y se capturaron los resultados correspondientes. Durante este proceso, los investigadores realizaron notas de campo basados en la guía de observación establecida previamente, con el fin de identificar comportamientos, dudas y conductas recurrentes tanto en alumnos como profesores.

Consecutivamente, se procedió a entrevistar a alumnos y profesores sobre la experiencia que habían tenido con respecto al uso de PEE en el ámbito educativo, con esta información se pudo corroborar si las categorías vinculadas con metacognición y autorregulación fueron recurrentes en los datos recabados.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó la metodología cualitativa, correspondiente al estudio del caso. Los participantes del estudio fueron alumnos y profesores de la Benemérita Escuela Normal que estuvieron inmersos en el uso de PEE como estrategia innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos de recolección de datos fueron: rúbrica para la evaluación del PEE; guía de observación, que permite adentrarse en el contexto elegido para recaudar los datos que se consideren pertinentes y la entrevista individual, aplicada a maestros y alumnos, cuyo objetivo fue investigar acerca de las opiniones y experiencias sobre el tema elegido.

Los instrumentos fueron creados con el fin de identificar cuáles eran las actitudes, comportamientos y valores de alumnos y profesores con respecto a cinco categorías obtenidas de la revisión de la literatura: Innovación en ambientes de aprendizaje, Portafolio de evidencias electrónico (PEE), perspectiva docente, perspectiva estudiantil y aprendizaje autorregulado.

Mediante estas categorías se pudo analizar la información de acuerdo a los constructos de la investigación y verificar si el PEE promovía el desarrollo de las competencias metacognitivas.

Resultados y Análisis de Datos

Los datos fueron organizados a partir de las siguientes categorías: Innovación en ambientes de aprendizaje, Portafolio de evidencias electrónico (PEE), perspectiva docente, perspectiva estudiantil y aprendizaje autorregulado. En la primera categoría “Innovación en ambientes de aprendizaje”, el código “Innovación” fue identificado en cuatro ocasiones durante las entrevistas con profesores y alumnos. Además, se observa que dicho constructo se relaciona con la metacognición, debido a que a través del uso de los PEE, tanto profesores, como estudiantes son capaces de integrar aspectos de reflexión, así como una nueva forma de entender los conceptos de clase. Ejemplos de lo anterior se encuentran en frases como: “Sí, porque la idea de innovar es adecuar lo que ya existe a los nuevos contextos y necesidades de los alumnos”, o, “Los estudiantes demuestran innovación al desarrollar los contenidos de su portafolio”.

Con respecto a la categoría “Portafolio de Evidencias Electrónicas”, se encontró que los PEE tienen una clara vinculación con el constructo “Metacognición” el cual fue mencionado catorce veces. Por consiguiente, la reflexión y los portafolios tienen una vinculación, y a través de esta herramienta los estudiantes mejoran sus habilidades para pensar sobre su proceso de aprendizaje.

Es importante notar su relación con lo significativo que se vuelve el uso y aplicación de esta herramienta para el aprovechamiento de los contenidos de clase. Además, los alumnos notan que la reflexión ahora es más profunda, al respecto comentan “te hace pensar y reflexionar sobre lo que haces”. La perspectiva docente de la autorregulación académica dio énfasis a los procesos de liderazgo e iniciativa.

Los estudiantes se sintieron libres y con autonomía al momento de realizar el PEE. Además, encontraron mayor motivación para realizar las actividades de

aprendizaje, esta situación se evidencia en testimonios como el siguiente: “Sí, porque tenemos tiempo para entregarlo, podemos hacerlo de forma creativa y demostrar que de verdad entendimos el tema”. Frases como “los alumnos cambian de actitud”, demuestran que el profesor se encuentra ante un grupo con una visión diferente y renovada sobre el proceso de aprendizaje.

La perspectiva estudiantil de las competencias metacognitivas considera que a partir del uso del PEE, el alumno pone en práctica su creatividad para la realización de tareas. Por ejemplo, un estudiante mencionó que el PEE le permite “comprender la importancia de cada tema”: Por otro lado, el PEE significa para los alumnos un espacio para la innovación. En la guía de observación, además, se encontró que los alumnos pueden “expresarse con mayor libertad y poner a su trabajo un toque personal”. Por consiguiente, hay mayor motivación y se genera un ambiente de trabajo más cordial.

Discusión de resultados

La presente investigación permitió reconocer que la innovación en el ámbito educativo, es vista como un aspecto que motiva a los estudiantes. Es posible ver esta realidad al analizar las menciones que los alumnos hacen sobre el uso de PEE y su relación con la creatividad y la motivación (al respecto se hicieron cuatro menciones en las entrevistas a profundidad). Evidencia que corrobora lo dicho por Del Valle (2010) sobre el hecho de que los PEE promueven una mayor motivación en quienes los aplican, además de que los docentes deben aprovechar esta relación para fomentar un aprendizaje significativo en los educandos.

Por otra parte, se encontró que los PEE son instrumentos eficaces para promover la competencia de metacognición, hecho que se corroboró al conocer la experiencia de docentes y alumnos, quienes mencionan en catorce ocasiones que la reflexión es más profunda y tiene mayor relevancia para todos los miembros del contexto educativo.

Este hallazgo concuerda con lo dicho por Del Valle (2010), cuando menciona que la metacognición se logra cuando el educando es capaz de autoevaluarse. Es así

como los docentes deben ser capaces de dirigir los objetivos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de reflexión que esperan de sus alumnos.

Este estudio arrojó información que sustenta que los alumnos son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, afirmación que se fundamenta con las respuestas dadas a conocer por los estudiantes mediante las entrevistas en las que se mencionó la importancia de la reflexión para mejorar su contexto educativo.

Esta tesis se relaciona con lo dicho por Padilla-Ramírez, Varona, Montoya y Jiménez (2012), acerca de la importancia que tiene la reflexión en los procesos educativos actuales. Por lo tanto, el docente debe aprovechar este interés de los alumnos para implementar PEE.

Para promover el éxito en el uso del PEE, las instrucciones dadas por el profesor deben ser claras, pues así el estudiante comprenderá el objetivo de la tarea y se sentirá más motivado para concluirla. Este aspecto se manifiesta en los comentarios de los estudiantes, quienes destacan la relevancia que tiene la manera en que el docente comunica las instrucciones de la actividad, enfatizando que parte del éxito académico radica en la precisión con que se redacta el contenido esperado en el trabajo. Al no encontrarse en el proceso de investigación un trabajo que abordara dicho tema, consideramos que es un buen punto para realizar próximas investigaciones.

Los alumnos mencionaron que el uso de las TIC como medio para elaborar los PEE puede ser un motivo de exclusión digital y social, pues no todos tienen el mismo acceso a estas herramientas. Dicha situación fue mencionada en dos ocasiones por los estudiantes, quienes consideraron que el nivel socioeconómico puede afectar el éxito en el PEE, debido a que algunos alumnos tienen conocimientos sobre el manejo y acceso a la tecnología; mientras que, por otra parte, otros están aún rezagados en este ámbito. Es por esto que el docente debe conocer cuáles son los rasgos de sus grupos y evaluar si es viable llevar a cabo esta estrategia para promover la reflexión.

Los estudiantes reconocieron, además, que con el uso de PEE mostraron mayor responsabilidad, debido a la necesidad de reflexión personal. Esto se comprobó en cuatro ocasiones en la que hicieron hincapié sobre la responsabilidad, el hecho de que eran autónomos y que los resultados obtenidos eran producto del trabajo realizado a lo largo del tiempo. Esto concuerda con lo dicho por Núñez et al (2006), acerca del rol del educador para promover personas autónomas y capaces de autogestionarse. Por tanto, el uso de PEE desarrolla esta competencia como una actividad que agrada a los estudiantes.

La interacción grupal mejoró al tener un objetivo común que estuviera al alcance de los estudiantes. De esta forma, se logra una interacción que permite cumplir con el objetivo del PEE, centrado en promover la reflexión sobre sus logros y dificultades (Gallego, *et al*, 2009). Por lo tanto, se puede decir que el PEE también se constituye como una motivación más para que el estudiante encuentre sentido a lo que estudia en clase.

Este estudio puede replicarse con alumnos del norte, centro del país o, inclusive, con estudiantes de diversos países, con el fin de saber cuál es el impacto de la región geográfica en los datos obtenidos sobre este tema.

Conclusión

El uso de PEE en la actualidad representa una herramienta de apoyo al docente, pues le permite fomentar aprendizajes significativos. En tanto, su función para los estudiantes normalistas es una cuestión más detallada que contribuye a favorecer y a optimizar el desarrollo de cualidades reflexivas, mediante el uso del pensamiento crítico.

Se encontró que los PEE son instrumentos eficaces para promover la competencia metacognitiva en los estudiantes, ya que la reflexión es más profunda y tiene mayor relevancia para todos los miembros del contexto educativo.

De igual modo, se arrojaron datos que sustentan que los alumnos son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, resultando un aprendizaje significativo.

Se pudo observar que el uso de PEE no involucró indiferencia ante docentes, alumnos y directivos, pues con los resultados obtenidos, es evidente que el uso de PEE promueve que los estudiantes mejoren de forma paulatina su desempeño académico. Dichas competencias metacognitivas son desarrolladas de forma eficiente, pues los mismos estudiantes reconocen que el uso de los PEE requiere del ejercicio de la responsabilidad, debido al nivel de exigencia y de reflexión requeridos.

Uno de los puntos débiles de la investigación se puede detectar en el tiempo disponible para la actividad, pues al ser en algunos casos una herramienta nueva, los alumnos presentaron cuestionamientos de cómo debían elaborar dicho PEE, por lo que se recomienda en futuras experiencias considerar en la planeación tiempo suficiente. En contraparte, se puede observar que el uso de PEE permitió a los alumnos presentar trabajos de forma creativa e innovadora y con un alto contenido reflexivo en contraste a un examen.

Finalmente, se sugiere que para futuros proyectos se amplíe el rango de uso de PEE en otros cursos de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que el uso de estos portafolios, permitirá a los docentes conocer qué tan significativo ha sido el aprendizaje de sus alumnos en todas estas áreas de conocimiento.

Referencias

- Abrami, P. C. y Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).
- Del Valle, P., Morales, M. y Sumano, A. (2010). Motivación y autorregulación a partir del portafolio electrónico en los alumnos del Nivel Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 173-187.
- Ellis, A. K. (2014). *Research on Educational Innovations*. New York: Eye on Education
- Routledge. Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M. y Ángel, W. (2009). El e-Portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica y de Tecnología*, 30, 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2009.30.444>.
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza - aprendizaje de las lenguas. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, (14), 112-119.
- Geiger, S. y Arriaga, A. (2012). First steps in implementing a High School e-portfolio program. *Library media connection*. 31(2), 50-51.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Orellana, K. M. (2010). *The influence of the Tennessee comprehensive assessment program-alternate portfolio assessment on the education of students with significant disabilities in Tennessee public schools*. ETD Collection for Tennessee State University.

- Padilla-Ramírez, J. R., Varona, D. E., Montoya, R. y Jiménez, E. (2012). Innovación de ambientes de aprendizaje en la enseñanza de la zoología incorporando educación a distancia y sistemas de respuesta inmediata. XX Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, M. S. (2013). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. México: Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey.
- Sánchez, M. (2007). El portafolio de evidencias electrónico. En Prendes Espinosa, M. P.
- Herramientas Temáticas para la Enseñanza Universitaria en el Marco del Espacio Europeo de Educación superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia.
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Francia: UNESCO.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-52.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Argentina: Homosapiens ediciones.
- Zuk, G. (2009). Honoring the subjective: An exploration of the self-reflexive portfolio in social work education. Memorial University of Newfoundland

Capítulo 5. El desarrollo de las competencias de los docentes en formación y su desempeño en la práctica profesional

Guadalupe Yáñez Rojas

Marbell Fernández Vargas

Norma Alejandra Cabrera Rubio

RESUMEN

El presente trabajo surge de la necesidad de reconocer la forma en que las escuelas normales trabajan el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de los planes de estudio vigentes en la licenciatura en primaria, 2012 y 2018, las cuales son importantes en el logro del perfil de egreso, lo que determina de alguna manera la idoneidad de los docentes en formación que egresan y se perfilan para ser evaluados por las instancias correspondientes para obtener una plaza para desempeñarse como docentes frente a grupo de una escuela primaria. Por ello, la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco llevó a cabo un análisis reflexivo para identificar líneas de acción en favor de una mejor calidad educativa que favorezca a la comunidad escolar desde los resultados de la evaluación para el ingreso al servicio. Es por ello que no se debe descuidar este proceso en el cual se deben emprender acciones por parte de la planta de catedráticos, directivos y docentes en formación, quienes se deben comprometer para lograr los objetivos planteados.

Este trabajo de investigación presenta los resultados obtenidos al realizar encuestas, en las que se percibe el proceso para lograr de las competencias genéricas y profesionales, teniendo en cuenta que estas son importantes para el profesional de la educación, pues los docentes son fundamentales en la sociedad y muestran su compromiso al buscar la forma de atender las necesidades educativas de sus estudiantes. Esto no se puede lograr sin el desarrollo de las competencias que se trabajan desde el primer semestre en la escuela normal.

Palabras clave: Escuela Normal, plan de estudios, competencias genéricas, competencias profesionales, perfil de egreso, docentes en formación.

Introducción

La educación es un acto trascendental en la vida de todo ser humano debido a que es parte de la formación integral de la sociedad. Las escuelas normales se deben enfocar en formar verdaderos educadores que posean las competencias para desenvolverse en el ámbito laboral, que es la escuela, porque tienen la oportunidad de desarrollar prácticas profesionales desde el primer semestre que ingresan a la licenciatura; lo cual es una ventaja que les permite analizar y reflexionar sobre la carrera elegida, valorando su vocación.

Las licenciaturas plantean un perfil de egreso basado en las competencias que deben tener al finalizar sus estudios, mismas que se relacionan con el ámbito donde se desempeñarán. Lo anterior plantea la inquietud de conocer si los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco están desarrollando esas competencias que les permitan realizar prácticas educativas acordes a las necesidades que se presentan en las diferentes escuelas primarias donde se desempeñan.

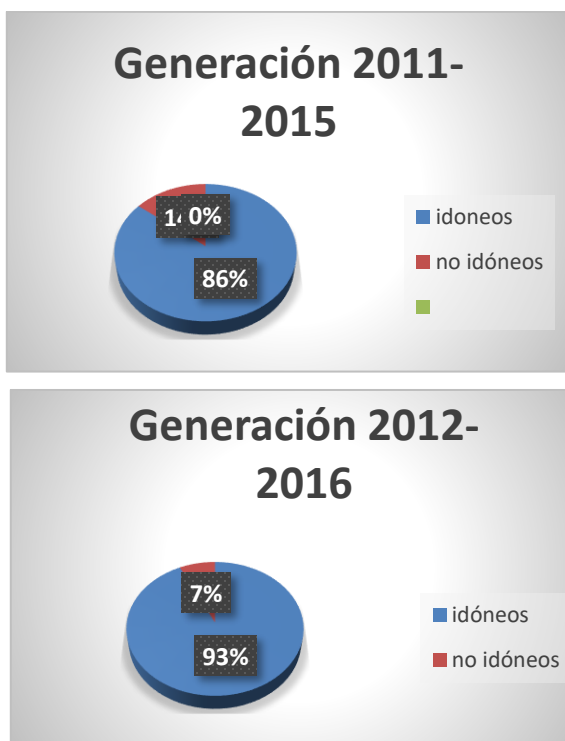
Al considerar que durante su estancia en la Escuela Normal, las competencias de los docentes en formación se van desarrollando de manera gradual en cada una de las asignaturas que cursan a lo largo de su carrera, en este escrito se analiza el avance que proporcionan y su utilidad en la práctica profesional, lo que se refleja en su idoneidad al obtener una plaza en escuelas primarias.

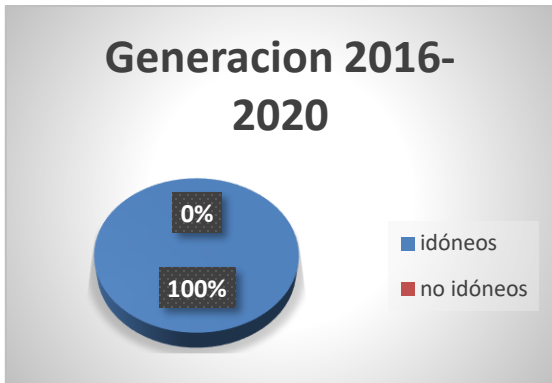
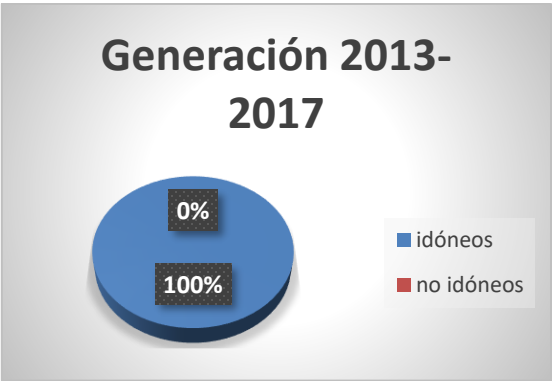
En la Escuela Normal se tiene un referente de la ubicación de sus egresados de la licenciatura en educación primaria, el cual indica que sus últimas generaciones han tenido un resultado que les ha permitido obtener una plaza como docentes frente a grupo a través del examen de oposición que desde hace algunos años se viene presentando, esto sin lugar a duda tiene relación con el desarrollo de las competencias que adquieren a lo largo de la carrera al cursar las asignaturas de la malla curricular.

Los datos que se comparten son obtenidos del seguimiento a egresados que se realiza en la escuela normal por lo que se citan algunos de esos referentes: La

generación 2011-2015 que se conformó por 42 alumnos de los cuales 36 fueron idóneos, la 2012-2016 se integró por 26 alumnos de los cuales dos no fueron idóneos, la siguiente generación 2013-2017 tenía 14 estudiantes de los cuales todos fueron idóneos. Ahora en la generación 2016-2020, con 20 estudiantes, todos han sido acreedores a estar en la lista para ser llamados para cubrir plaza de docente frente a grupo, de acuerdo a los nuevos lineamientos de la Unidad para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

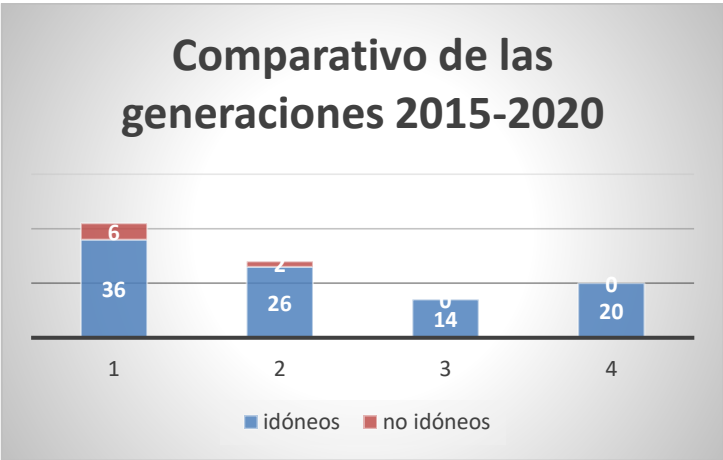
Gráfico 1





Graficas por generación desde 2015 a 2020 de la licenciatura en primaria

Grafico 2



Gráficas de los resultados obtenidos en el examen de ingreso al servicio profesional de cuatro generaciones

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco ofrece dos licenciaturas: en secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, planes 1999 y 2018, y en primaria. Esta cuenta con dos planes de estudios, uno que ya va de salida, el plan 2012 con el que han egresado las generaciones motivo de estudio y aún queda una que actualmente está por cursar el último grado de estudios. Asimismo, se tiene al plan 2018. Ambos planes son parecidos tanto en su malla curricular como en las competencias a desarrollar para el perfil de egreso.

Es importante señalar que este estudio se ha realizado solo con los docentes en formación de la licenciatura en primaria para dar continuidad a los datos obtenidos de su idoneidad, lo que tiene estrecha relación con el desarrollo de sus competencias, mismas que son fundamentales en su formación para tener un excelente desempeño en el ámbito educativo que hoy enfrenta nuevos retos ante la pandemia por el COVID-19. Por ello, el objetivo general del estudio es conocer el impacto que tiene el desarrollo de las competencias en el desempeño de la práctica profesional de los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

Para el logro de este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos.

- a) Realizar una encuesta en línea para conocer el avance de las competencias logradas a lo largo de su formación en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- b) Analizar los datos obtenidos para compartirla con el colectivo docente de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- c) Proponer iniciativas de acción para el logro de las competencias en los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

Para ello se presentan las siguientes preguntas de investigación

¿Qué cursos o seminarios fortalecen las competencias genéricas y profesionales de los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco?

¿En qué medida han logrado sus competencias genéricas y profesionales los docentes en formación que cursan el segundo grado de la licenciatura en (Primaria plan 2018) de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco?

¿En qué medida han logrado sus competencias genéricas y profesionales los docentes en formación que cursan el tercer grado de la licenciatura en (Primaria plan 2018) de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco?

¿Qué lugar ocupan los docentes egresados de la generación 2016-2020 en las listas de prelación para obtener una plaza de docente de primaria?

Hipótesis

Los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco han desarrollado sus competencias durante estos cuatro años que dura su licenciatura, por lo que han logrado obtener la idoneidad para la obtención de una plaza docente.

Variable dependiente: el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales determina su idoneidad para obtener plaza de docente en primaria.

Variable independiente: el desarrollo de sus competencias no necesariamente determina su idoneidad para obtener plaza de docente en primaria.

Las Instituciones de educación superior que se dedican a preparar a los estudiantes para la vida laboral deben tener presente el enfoque de formación por competencias laborales. En el caso de las escuelas normales, se trabajan las genéricas y profesionales, que ya vienen marcadas en el plan de estudios de la licenciatura en primaria plan 2012 y 2018. Esto impone a las instituciones educativas la necesidad de generar vínculos más estrechos con el sector productivo, en este caso las escuelas de práctica, de modo que los estudiantes normalistas puedan relacionarse con el mundo laboral en donde se van a aplicar las competencias mediante prácticas, estancias y ayudantías.

Desde un enfoque de competencias, la formación de profesores implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. Se considera relevante que el futuro profesor desarrolle gradualmente sus capacidades y desempeños para solucionar problemas a partir de un análisis crítico y creativo de la situación. Se valora su habilidad para colaborar con otros en distintos ambientes, lo cual brinda la oportunidad de generar proyectos innovadores y de impacto social.

Asimismo, la aplicación de sus habilidades comunicativas en diversos contextos favorece las interrelaciones lingüísticas con diversas personas, así como sus habilidades digitales y su capacidad en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas habilidades deben estar acompañadas de una actuación con sentido ético que permita respetar la diversidad, participar democráticamente en los distintos procesos sociales, asumir los principios y reglas establecidas por la sociedad y contribuir a la preservación del medio ambiente (DGESPE, 2018, p. 124).

Considerando la importancia el desarrollo de estas competencias indispensables para todo docente, cada una de las asignaturas del plan de estudios debe contribuir a su logro para que los docentes en formación puedan poner en práctica la movilización de sus conocimientos aptitudes, actitudes y destrezas en las escuelas primarias cuando asisten a sus prácticas.

En el caso de la licenciatura en primaria, tanto plan 2012 y 2018, tienen presente las competencias genéricas y profesionales que ayudarán en el logro del perfil de egreso, donde se expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Allí se señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente, manifestados en dos grandes ámbitos que son las competencias genéricas y profesionales.

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida. Éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales; por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios (SEP, 2018, p. 124).

Tabla 1 las competencias genéricas del plan de estudios 2018 de la licenciatura en primaria.

Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Todo educador debe desarrollar estas competencias

Estas competencias genéricas se deben desarrollar a lo largo de la formación de los futuros profesionistas, porque todo buen maestro debe seguir aprendiendo de manera autónoma, utilizar las tecnologías, aplicar sus habilidades lingüísticas, son base para el trabajo frente a grupo, las cuales tiene que seguir trabajando a lo largo de su vida profesional; porque usar la tecnología no se limita a proyectar diapositivas y videos.

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Los docentes en formación tienen que ponerlas en acción cuando tienen la oportunidad de realizar sus prácticas en las escuelas de educación básica. (SEP, 2018).

Tabla 2. Las competencias profesionales del plan de estudios 2018 de la licenciatura en primaria.

<p>Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</p>
<p>Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.</p>
<p>Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.</p>
<p>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</p>
<p>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</p>
<p>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</p>
<p>Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas</p>

El logro de cada una de estas competencias es importante para lograr el perfil de egreso y la idoneidad

La importancia de este trabajo de investigación radica en conocer las competencias que se deben trabajar en cada uno de los diferentes cursos o seminarios de los diferentes trayectos formativos del plan de estudios, es por ello la importancia de conocer el contenido de cada uno de ellos y poner énfasis en el desarrollo de éstas.

A partir de los instrumentos aplicados a los docentes en formación de la escuela normal de Santiago Tianguistenco, se encuentra que se debe poner énfasis en proponer acciones que permitan la aplicación de cada una de ellas tanto en el aula de clase como en las escuelas de educación básica al desempeñar su práctica, aquí se debe recordar que tienen la oportunidad de experimentar en estos espacios desde el primer semestre de su carrera. Por tal motivo tanto docentes de la escuela normal como los docentes en formación deben prestar atención en este tema.

Metodología

Conforme al planteamiento de la situación se tiene presente realizar un alcance de investigación de diseño explicativo el cual “está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández, 2014, p. 98).

La investigación sobre el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco es importante, porque se pretende conocer de qué manera éstas son determinantes para su desempeño profesional en las aulas de clase que son su ámbito laboral, es por ello que deben dar cuenta sobre quienes forman a estos nuevos docentes para reorientar la forma de desarrollar las competencias.

Las investigaciones explicativas buscan encontrar las razones o causas que provocan ciertos fenómenos. En este caso se pretende saber si se está trabajando en el desarrollo de las competencias de los docentes en formación, porque cuando se tiene la oportunidad de estar presente en las evaluaciones de su desempeño en la práctica profesional, se ha escuchado que aún les falta trabajar en el diseño de planeaciones, en el manejo de situaciones imprevistas, en la comunicación e, incluso, hasta en el uso de la tecnología.

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos. Por ello este trabajo de investigación intenta conocer y compartir los hallazgos para realizar acciones de mejora que se consideren oportunas; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, debido a que es fundamental egresar profesionales con alto sentido de responsabilidad y compromiso ético con su carrera. (Hernández S, 2014, p. 98).

Como su nombre lo indica, el estudio de corte explicativo se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. En este caso es importante saber de qué manera el desarrollo de las competencias en los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco determinan su evaluación en la práctica profesional y su idoneidad para el ingreso al servicio.

Técnicas e instrumentos la encuesta y la recopilación de datos

La recogida de información comienza cuando se comparan situaciones, se captan contradicciones y diferencias. Asimismo, se escuchan las distintas opiniones sobre un problema. En este caso, para conocer acerca del desarrollo de competencias de los docentes en formación es oportuna esta investigación porque se busca obtener información confiable a partir de los instrumentos que den respuesta a las preguntas de investigación, objetivos, hipótesis y variables.

Los instrumentos sirven para obtener información y medirla de forma organizada a partir de los objetivos de investigación, para conocer de qué manera se están obteniendo avances, en este caso para el desarrollo de las competencias de los docentes en formación. Con tales instrumentos se pretende obtener datos precisos para dar respuesta al objetivo específico que plantea analizar los datos obtenidos y compartirla con el colectivo docente para emprender acciones de mejora, así también se pretende medir la hipótesis junto con sus variables, estableciendo la relación que guardan entre sí.

Para este trabajo de investigación se recurrió a los cuestionarios y las encuestas, en las cuales se planteó un listado de preguntas cerradas para obtener datos precisos acerca de cada una de las competencias genéricas y profesionales. Asimismo, se incluyeron dos preguntas abiertas en las que expresaron si las competencias las desarrollaron a lo largo de sus estudios de licenciatura o después de haber egresado; esto porque se aplicó también el instrumento a algunos exalumnos que ya están realizando funciones de docente frente a grupo en una escuela primaria.

Debido a que esto es una técnica muy extendida porque permite obtener información precisa de una gran cantidad de personas, además es un método ágil que no requiere la presencia del investigador para realizarse y ahora con este tiempo de contingencia que se vive permitió establecer comunicación con los encuestados a través del internet.

Resultados

Las encuestas aplicadas se realizaron a los docentes en formación de los distintos grados de la licenciatura, específicamente de segundo a cuarto, así como a algunos estudiantes egresados de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, quienes representan a las generaciones que se mostraron en el gráfico uno de este trabajo de investigación, con la finalidad de comparar sus opiniones con los resultados al ser evaluados por instituciones ajenas a esta casa de estudios.

El instrumento referente al plan de estudios 2018, se aplicó a los docentes en formación que cursan el segundo grado y son la primera generación con este plan de estudios por lo que ellos aún no han desarrollado sus competencias al cien por ciento, pero sin embargo expresan la gradualidad en que las han logrado.

Para esta parte de la presentación de resultados se muestra una tabla de las competencias genéricas y otra de las profesionales en donde se percibe lo manifestado por los encuestados y que sienta las bases para emprender acciones de mejora y continuar con el desarrollo satisfactorio de sus competencias.

Tabla 3. Resultados de la encuesta del logro de las competencias genéricas, plan 2018

Competencia genérica	Resultados
Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.	56.6% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional.
Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.	66.7% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.	66.7% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Utiliza las tecnologías de la información y la	77.8% está muy de acuerdo en que

comunicación de manera crítica.	le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	66.7% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.

Estos resultados muestran que se está trabajando en el desarrollo de competencias de manera gradual con esta generación.

Tabla 4. Resultados de la encuesta del logro de las competencias profesionales plan 2018

Competencia profesional	Resultados
Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.	66.7% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.	88.9% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.

<p>Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.</p>	<p>88.9% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.</p>
<p>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</p>	<p>87.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.</p>
<p>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</p>	<p>66.7% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.</p>
<p>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</p>	<p>88.9% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.</p>
<p>Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas</p>	<p>33.3% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.</p>

Estos resultados muestran que se debe poner énfasis en algunas de estas competencias que son importantes y aún no se han logrado fortalecer

En cuanto al plan 2012, se percibe que los estudiantes normalistas ya tienen claridad acerca de las competencias genéricas y profesionales, así como de su nivel de logro a lo largo de su carrera y los resultados que se tienen son los siguientes.

Tabla 5. Resultados de la encuesta del logro de las competencias genéricas plan de estudios 2012

Competencia genérica	Resultados
Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución problemas y la toma decisiones	100% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional.
Aprende de manera permanente	87.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	75% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.

Actúa con Sentido Ético.	87.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.	62.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.	62.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.

Esta tabla muestra que los docentes en formación del plan 2012 aún tienen que fortalecer el desarrollo de sus competencias genéricas.

Con estos resultados se observa la necesidad de trabajar el manejo de la tecnología el cual es importante en este tiempo de pandemia en el que se debe trabajar en plataformas virtuales para dar respuesta a las necesidades actuales que demanda la sociedad, porque aún no se sabe cuál será el contexto en el que tendrán que realizar su práctica profesional. Para ello será importante vigilar de cerca este proceso y enseñarles a planear su trabajo de clase con estos recursos.

Tabla 6 resultados de la encuesta del logro de las competencias profesionales plan 2012

Competencia profesional	Resultados
Diseña planeaciones didácticas	87.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de competencias en los alumnos de educación básica.	100% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Aplica críticamente el plan y programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	87.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	62.5% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	75% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica

	profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	100% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	100% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Utiliza recursos de la investigación para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	75% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.
Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	50% está muy de acuerdo en que le ha ayudado de manera eficiente en el desempeño de su práctica profesional a través de su desarrollo en la escuela normal.

Esta tabla muestra que los docentes en formación del plan 2012 aún tienen que fortalecer el desarrollo de sus competencias profesionales

Es importante prestar atención especial a la competencia que hace referencia al trabajo con la comunidad escolar, debido a que en las diferentes jornadas de práctica los docentes en formación no colaboran con los titulares de las escuelas de educación básica ni con los padres de familia de manera directa, pero en la estancia que tienen en séptimo y octavo semestre ya se involucran en este proceso que deben aprovechar al máximo para aprender y desarrollar sus competencias.

Tabla 7. Encuesta general sobre las competencias desarrolladas en la escuela normal por los alumnos egresados de las generaciones mencionadas al inicio de este documento. Plan 2012

Categoría	Resultado
Estas competencias genéricas las desarrollaron gradualmente en la escuela normal o hasta que egreso al estar trabajando frente a grupo la necesidad laboral lo llevo a desarrollarlas en la escuela normal	50% manifiesta haberlas logrado en la escuela normal
Estas competencias profesionales las desarrollaron gradualmente en la escuela normal o hasta que egreso al estar trabajando frente a grupo la necesidad laboral lo llevo a desarrollarlas en el trabajo frente a grupo	50% manifiesta haberlas logrado en la escuela normal

Conclusiones.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las preguntas abiertas sobre las competencias de su licenciatura se percibe que aún no las tienen claras, por lo que se debe trabajar en el esclarecimiento de cada una de ellas, cuales son las genéricas y profesionales, así como la manera de desarrollarlas en los dos años de estudio que les faltan.

Por lo anterior, se propone que en asesoría y tutoría se realice un plan de acción para hacer conscientes a los docentes en formación de la importancia que tienen y que influyen en su desempeño profesional en las escuelas de educación básica así como en su idoneidad. Esto debe realizarse como parte de un trabajo conjunto de todo el colectivo de la Escuela Normal.

Con los resultados obtenidos con los docentes en formación del plan de estudios 2018, es aceptable que aún no posean todas las competencias en su totalidad, pero se debe prestar atención a algunas competencias a partir de los porcentajes obtenidos. Estas competencias son: soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo y colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

En cuanto a los encuestados del plan 2012, es importante poner atención en algunas de las competencias que afirman no haber logrado de manera satisfactoria, como son las siguientes: aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos, emplea las tecnologías de la información y la comunicación, usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Se está a tiempo de compartir estos resultados para emprender acciones en durante los últimos dos semestres que aún están en la escuela normal para ayudar con el logro de su perfil de egreso y lograr la idoneidad que trae como consecuencia la obtención de una plaza como docente frente a grupo, que es la

meta del docente en formación. Esto se debe trabajar desde una buena intervención en las escuelas de práctica estando muy de cerca el asesor, los catedráticos de las diferentes asignaturas de la escuela normal, los asesores de tesis y sobre todo la orientación que reciban de los titulares de las escuelas de práctica. Todo esto en conjunto ayudará a mantener el porcentaje de idoneidad que en las últimas generaciones ha tenido la escuela normal de Santiago Tianguistenco.

Referencias

Hernández S. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

SEP. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Primaria*. SEP.

SEP. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Primaria*. SEP.

Capítulo 6. Sujeto profesionalista docente: posiciones ónticas en el ejercicio de lo docente.

Antonio Lira Rangel

RESUMEN

La atención de la presente investigación se centra en el profesionalista que ha ingresado a la docencia en el Bachillerato Tecnológico, perteneciente al Nivel Medio Superior Técnico del Estado de México, a quienes se les denomina *técnicos docentes*.

El problema de investigación se centra en la configuración de posiciones sobre la docencia que han construido un grupo de profesores, pertenecientes al CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac, frente a las exigencias que explícita o implícitamente viven diariamente.

La intención es comprender su devenir a través de su práctica docente, la construcción de su concepto de docencia, sus rituales, sus referentes, sus ideales, profundizando en sus experiencias vividas y relaciones cotidianas.

Se busca proponer la categoría de *sujeto profesionalista docente* como una forma de resignificar su labor partiendo de la premisa que la acción docente se basa en múltiples posiciones surgidas de la reflexión, la decisión y el compromiso ético, anidadas en cinco dimensiones que dan cuenta de su construcción permanente que articula elementos estructurales y necesidades personales.

La experiencia vivida por el docente, considerada como fuente principal de información, permitirá analizar el significado construido por el profesionalista a lo largo de su trayectoria laboral, encontrándose diversos motivos de ingreso y permanencia, donde la identidad del sujeto docente se construye con elementos pedagógicos y humanos. La obtención de la información empírica se realizó utilizando protocolos escritos y entrevistas conversacionales con seis profesores del área de formación profesional.

Se hallaron posiciones construidas ópticamente por medio de la subjetivación de los elementos ontológicamente determinados para *la docencia*. En ellas se encuentran los motivos que acercaron a los profesionistas a la docencia, su ingreso a la institución, la manera en la que imparten clase, el significado que le otorgan a la función, así como las características que consideran destacan a un docente.

Palabras clave: Identidad, Práctica Docente, Subjetividad, Educación Media Superior

Introducción

La atención de la presente investigación se centra en el profesionista que ha ingresado a la docencia en el Bachillerato Tecnológico, perteneciente al Nivel Medio Superior Técnico del Estado de México, a quienes se les denomina *técnicos docentes* y son los encargados de impartir los módulos de formación profesional en las especialidades técnicas que se imparten en esta modalidad educativa.

El problema de investigación se centra en la configuración de posiciones acerca de la docencia que han construido un grupo de profesores, pertenecientes al CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac, que devienen *sujetos profesionistas docentes* a lo largo de su trayectoria laboral, frente a las exigencias que explícita o implícitamente viven diariamente, partiendo de la necesidad de saber quiénes son, qué hacen, pero sobre todo por qué lo hacen.

La intención es comprender su devenir a través de su práctica docente, la construcción de su concepto de docencia, sus rituales, sus referentes, sus ideales, profundizando en sus experiencias vividas y relaciones cotidianas.

Se busca proponer la categoría de *sujeto profesionista docente* como una forma de resignificar su labor partiendo de la premisa que la acción docente se basa en múltiples posiciones surgidas de la reflexión, la decisión y el compromiso ético.

Por lo general, ingresan a la docencia profesionistas de una amplia gama de formaciones, quienes compartieron, en la cotidianidad escolar, que no contaban con herramientas didáctico-pedagógicas y que habían transitado por una trayectoria previa en el sector empresarial.

Una vez que ingresaron al servicio educativo, durante su desarrollo laboral, los profesores fueron capacitados con cursos o conferencias dentro del plantel en los periodos intersemestrales, en temas como, planeación, estrategias didácticas, evaluación, constructivismo, modelo educativo basado en competencias, adolescencia, entre otros.

El Centro de Bachillerato Tecnológico es una institución que divide su acción educativa en áreas de formación básica, propedéutica y profesional. La última ofrece a los estudiantes una preparación técnica para su desempeño en el mercado laboral de acuerdo a distintas especialidades. Para lograr este cometido se requiere de profesionistas con un perfil acorde a la especialidad técnica para impartir los módulos curriculares.

En la cotidianidad, se observan posiciones que desarrollan los profesores sobre estas temáticas y que configuran de una manera muy personal su entendimiento y asimilación de los elementos constitutivos de la acción docente; por ejemplo, su relación con el estudiante la reportan como problemática debido a que interactúan con jóvenes que adolecen de valores, de conocimientos, de interés, de madurez, de competencias.

Estas coordenadas particulares que envuelven a los profesores han generado la pregunta esencial ¿Cuál es la configuración de posiciones constitutivas *del sujeto profesionista docente* en los profesores del área profesional?

Además, se tiene como propósito comprender la configuración de posiciones constitutivas del *sujeto profesionista docente* de los profesores del área profesional por medio del uso de esta categoría intermedia como medio de resignificar la función que desempeñan dentro de área de formación profesional del CBT.

Tomando como base las perspectivas laclausiana y heideggeriana, se pensó en una dialéctica óntico/ontológica para interpretar la relación entre lo docente/la docencia como medio para pensar las posiciones que generan los docentes sobre su ingreso y permanencia, el significado que le asignan a la función docente institucionalizada y las relaciones intersubjetivas que enmarcan su labor.

La relación entre la ontología del ser y lo óntico del sujeto (Laclau, 2017), como proceso dialéctico, permite considerar que el docente se encuentra inmerso en una dinámica constante que implica moverse entre lo que se espera que realice como parte de una función institucionalizada y la interpretación personal que le otorga sentido a su propia práctica, construyéndose de manera contextualizada en las coordenadas del aquí y el ahora tanto de una institución escolar específica como de la vida personal de cada sujeto.

Se entiende por carácter ontológico del ser docente a aquél a quien la estructura le determina las formas y contenidos de la actividad docente. Dicho de otro modo, el sistema educativo, como estructura social, enuncia el marco normativo que da forma al ejercicio cotidiano de la docencia en las instituciones. De esta manera, el ser docente se encuentra frente a una serie de contenidos que le permiten el conocimiento de lo que es posible, e incluso exigible, hacer desde la óptica del sistema mismo.

La decisión sobre el acceso, permanencia y el propio significado que asigne a la docencia, con influencia del conocimiento acerca de las características ontológicas del ser docente, experimentará un proceso posterior de subjetivación de la función, donde de manera particular, tendrá la posibilidad de lograr una serie de identificaciones con las pautas normativas basadas en sus faltas constitutivas, es decir, sus propias necesidades.

Algunas de las herramientas intelectivas seleccionadas para abordar nuestro tema, extraídas del Análisis Político del Discurso, son, en primer lugar, la noción de posiciones de sujeto con la cual se interpretaron las construcciones ónticas de los profesionistas.

En el plano de *lo docente*, el sujeto construye posiciones a partir de una relación dialéctica entre las determinaciones ontológicas que le interpela la docencia, es decir a través de “concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la apropiación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar” (Southwell, 2017, pág. 112); pero que también “implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente” (pág. 113), como resultado de las identificaciones (subjetivaciones) respecto de las necesidades ópticas basadas en un sistema de necesidades e intereses propio.

Entendemos estas construcciones ópticas sobre lo docente como una experiencia vivida que sólo puede darse en las coordenadas y contingencias de un sujeto en su particularidad. Centrarse en el análisis de la experiencia vivida del profesor sobre la docencia permite develar el significado que le es asignado, a fin de comprender las posiciones que va desarrollando dentro de su práctica cotidiana.

De acuerdo con Dilthey (en Van Manen: 2003, pág. 55), la experiencia vivida “implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva”, lo que puede entenderse como aquella situación que vive una persona sobre cualquier aspecto de su cotidianidad, de la cual se puede extraer su significado por medio de un ejercicio reflexivo posterior a su vivencia.

Reunir las experiencias vividas de los profesores del área profesional que laboran en la institución resulta enriquecedor ya que, como explica Van Manen:

Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros [quien quiera que sea], al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida (pág. 57)

Una segunda herramienta fue la determinación como forma de entender que todo sistema social genera su estructura, basándose en prácticas, roles y fines, así como la manera de mantenerla y reproducirla. Las determinaciones sobre la

docencia se materializan en normas y lineamientos que dirigen la práctica en las aulas para la operación de un proyecto oficial.

Una tercera herramienta fue la sobredeterminación entendida como conjunto de significados simbólicos sobre la función docente que son transmitidos por los diferentes grupos de semejantes con los cuales se relaciona un sujeto, cuyo contenido se interioriza para conformar el acervo de conocimiento a mano que cada quien posee al momento de ejercer la práctica docente.

Se optó por recurrir teóricamente a la fenomenología social de Alfred Schutz (1962/1995) para pensar en los distintos proyectos que convocan a un profesionalista, desde el personal hasta uno institucional, para los cuales se generan motivos para ingresar y permanecer. También se pensó en abordar las posiciones que se construyen sobre las relaciones intersubjetivas, las cuales se presentan cuando el Otro se hace presente dentro de la práctica docente y las subjetividades se conectan. Encontramos aquí la posibilidad de extender el análisis hacia una posición ética que recupere la relación cara-a-cara y que forme parte de las identidades en construcción de los sujetos participantes.

Aproximaciones Metodológicas

Se parte de una concepción de la metodología como un proceso en constante construcción, como un conjunto diverso y complejo de momentos los cuales dirigen al investigador hacia la comprensión del problema que le preocupa; y que además no se encuentran limitados a pasos secuenciales bajo una lógica de reglas a seguir para obtener solamente información empírica.

Dentro de las ciencias naturales y sociales, se han construido enfoques metodológicos que responden a la exigencia de la investigación y a la necesidad humana de entender y relacionarse con la realidad que le circunda. De acuerdo con Razo (2009) es necesario considerar una reflexión metodológica a fin de determinar si las reglas establecidas por el modelo positivista para las ciencias naturales, donde el conocimiento ha de corroborarse por medio de la validación empírica de la teoría, aún responden a la exigencia del campo de saber en las

ciencias sociales cuyas características son distintas. Tal como lo explica Buenfil (2011, pág. 7) “el positivismo como paradigma rector del conocimiento científico pasó de ser considerado como el paradigma supremo de validez universal, tanto de las ciencias duras como de las sociales, a ser cuestionado en sus criterios constitutivos más profundos”, lo que ha conducido en la presente investigación a centrar la mirada en la propuesta de la fenomenología hermenéutica.

Esta reconsideración metodológica conlleva a pensar que “aún no se ha consolidado una metodología afín a esta perspectiva” (Borsani, 2014, pág. 162), que sin embargo supera, como enuncia Buenfil (2011, pág. 14), “una noción de metodología como técnica de recolección de datos”, entendiéndola como “un proceso de articulación y ajuste permanente” (Buenfil, 2011, pág. 12).

La configuración del sujeto profesionalista docente en el CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac, se piensa como una construcción socio-histórica cotidiana, donde la subjetividad propia de las personas, así como los ámbitos sociales y teóricos que la atraviesan, dan lugar a posiciones (Laclau, 1987) que establecen los sujetos dentro de su acción.

Esta forma de entender el objeto de investigación se sitúa epistemológicamente en una visión dialéctica que manifiesta las relaciones entre estas posiciones con una situación biográfica particular y las coordenadas en la matriz social (Schutz, 1962/1995) donde se desarrolla la acción educativa, tanto físicas como temporales, para la conformación de su identidad.

Así, partimos de una noción de metodología que articula las inquietudes del investigador, enunciadas en la pregunta de investigación inicial, el referente empírico que se construye sobre la base de la experiencia vivida de los profesores participantes y las herramientas intelectivas que permiten analizar se relación con la teoría que previamente se ha abordado.

La obtención de la información empírica se realizó utilizando la escritura de protocolos escritos (Figura 1) y una entrevista conversacional (Figura 2) con cuatro profesores y dos profesoras del área de formación profesional, de las

especialidades de Administración (1), Informática (2), Manufactura asistida por computadora (2) y Mercadotecnia (1), siendo enviados vía correo electrónico.

En primer lugar, se consideró la escritura de protocolos, como “la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar” (Van Manen, 2003, pág. 81) ya que parten de la experiencia vivida por el profesor y que permiten la reflexión en tanto que la persona se encuentra a sí mismo en su pasado. El protocolo solicitado a los profesores fue el pretexto para iniciar con ellos una relación de búsqueda de sentidos y posiciones a partir de su práctica cotidiana. Se les solicitó que escribieran dónde habían trabajado antes de ingresar a la docencia, hace cuánto tiempo ingresaron a dar clase, así como una descripción de su práctica en donde comentaran cómo imparten clase, qué significa para ellos dar clase, qué características deben destacar a un profesor y cómo es su relación con la institución.

Figura 1

Protocolo de Descripción Personal de la Experiencia

<p>Directrices Generales</p> <p>Describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido. Evite tanto como le sea posible las generalizaciones o las interpretaciones abstractas.</p> <p>Describa la experiencia desde dentro, por así decirlo; como si se tratara casi de un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc. (Van Manen, 2003)</p>	
Ejes Analíticos	Directrices
Trayectoria laboral	<p>Escribe una narración en la cual menciones dónde trabajaste antes de ingresar a la docencia, hace cuánto tiempo ingresaste a dar clase, así como una descripción de tu propia práctica en donde comentas cómo das clase, qué significa para ti dar clase, qué características consideras que deben destacar a un</p>
Posiciones constitutivas del sujeto docente	

Área de desempeño docente	profesor y cómo es tu relación con la institución.
---------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la lectura y un análisis de los escritos entregados por los profesores, se estructuraron preguntas a fin de proceder con la entrevista conversacional (Figura 2), las cuales se orientaron a profundizar en las experiencias mencionadas en el protocolo.

Se les explicó que la intención perseguida con la conversación era indagar un poco más en el significado de lo que habían compartido, ya que así se ha entendido conforme a lo expresado por Van Manen (2003) que dice que la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y, 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia.

Las entrevistas conversacionales se llevaron a cabo en diferentes espacios de la institución, como un cubículo destinado para tutorías, el taller de máquinas herramientas, una oficina del servicio de orientación educativa, y solamente en un caso el encuentro se realizó en otro plantel donde la profesora también labora. Se personalizaron algunas preguntas de acuerdo a la particularidad de cada profesor, aunque la mayoría fueron similares para todos los participantes con la finalidad de encontrar categorías comunes que permitan entender de manera general el problema de investigación.

Figura 2

Protocolo de Entrevista Conversacional

<p>Directrices Generales</p> <p>Con base en la narrativa escrita, profundice sobre los ejes analíticos abordados a partir de las siguientes preguntas.</p>	
Ejes Analíticos	Preguntas
Trayectoria laboral	<p>¿Qué le impulsó a estudiar la carrera en la que se tituló?</p> <p>¿En qué lugares trabajó previo a su ingreso a la docencia?</p>
Área de desempeño docente	Dentro de la institución, ¿se desempeña en la especialidad técnica en la cual ha sido formado?
Posiciones constitutivas del sujeto docente	¿Qué elementos de la docencia considera que lo constituyen en su práctica diaria?

Fuente: Elaboración propia

Resultados y hallazgos

El análisis reflexivo de las experiencias vividas proporcionadas por los profesores descubre elementos reveladores y temáticas que permiten acercarse a la noción de posición construida en la práctica docente. La información proporcionada por los profesores se ha esquematizado para centrar la atención en ellos como parte del significado que le atribuyen a su experiencia docente.

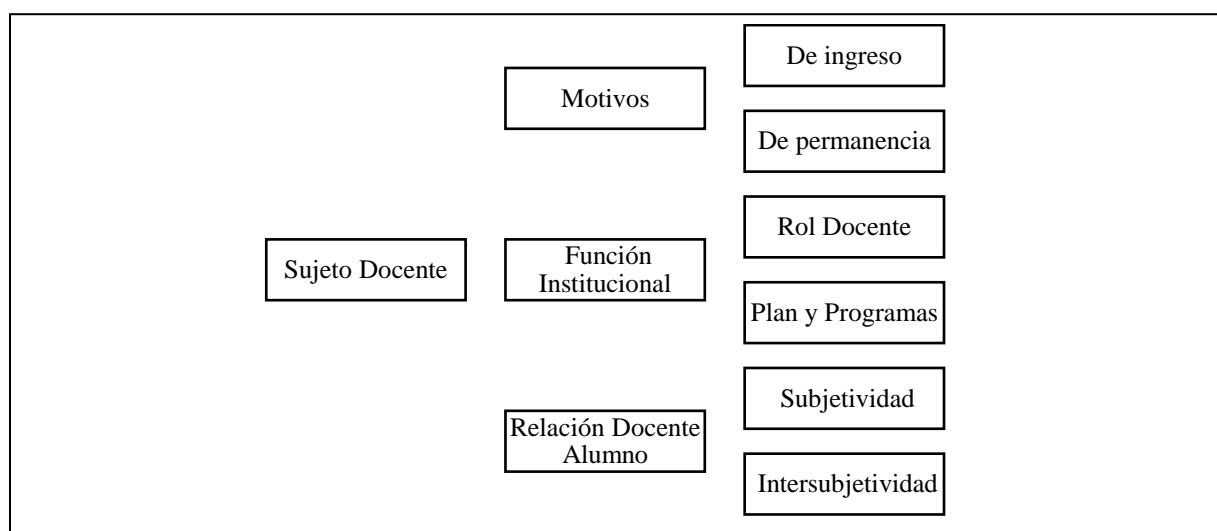
Los instrumentos utilizados para la obtención de la información empírica permitieron encontrar posiciones que configuran al docente como parte de las tipificaciones surgidas de un sentido común colectivo sedimentado en las creencias sociales; es decir, lo que se espera haga el profesor en el aula, cumpliendo con la función que le asigna la estructura social.

También se encontraron identificaciones con elementos determinados por la estructura institucional enunciadas en los documentos oficiales, que en un primer momento sirvieron de base para el ingreso y permanencia en la función docente.

Pero, sobre todo, se hallaron posiciones construidas ónticamente por medio de la subjetivación de los elementos ontológicamente determinados para *la docencia*. En ellas se encuentran los motivos que acercaron a los profesionistas a la docencia, su ingreso a la institución, la manera en la que imparten clase, el significado que le otorgan a la función, así como las características que consideran destacan a un docente. El análisis de esta información se ha esquematizado en la figura 3.

Figura 3

Sistematización de la información empírica



Fuente: Elaboración propia

En el análisis realizado al referente empírico, construido a partir de las experiencias vividas compartidas por los profesores del CBT No. 1, se puede observar que su posición se identifica con la determinación estructural y las prácticas instituidas, enriquecidas con matices personales subjetivados ónticamente en su experiencia.

La identificación, de acuerdo a Hall (2003), puede entenderse bajo dos formas. En la primera, como “algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal” (pág. 15) y, en la segunda, bajo un enfoque discursivo, se considera como una construcción permanente, articulada con recursos materiales y simbólicos, en la cual podríamos incluir prácticas sociales, normas y otras formas culturales.

Entendida desde ambas formas, la identificación le permite al *sujeto profesionalista docente* encontrar elementos estructurales pertenecientes a la institución escolar, articulables con sus propios intereses, necesidades y con las propias estructuras culturales que posee como producto de interiorizaciones acerca de la docencia que le ha sido transmitidas de sus semejantes. Es por eso que consideramos que, al ingreso de un profesionalista a la docencia, se conocerán determinaciones sobre lo que se espera que haga dentro de la docencia de manera “institucionalizada”.

También es posible observar ciertas tensiones en las cuales los profesores han mostrado descontento debido a que, en la cotidianidad, las actividades académicas son superadas por otras de carácter administrativo. Dichas tensiones pueden convertirse en una oportunidad del *sujeto profesionalista docente* de reflexionar sobre el alcance que tiene su práctica más allá de lo académico, con la finalidad de reconfigurar las relaciones y roles institucionales, convirtiéndose así en un agente activo de su propia docencia y no solamente un ejecutor como se ha manifestado en algunas ideas precedentes.

Los profesionalistas que ingresan o permanecen en la docencia han sido motivados de manera distinta; las preconcepciones sobre la función que perviven tanto culturalmente como en el proyecto educativo convocan a las personas mostrando un ideal de espacio laboral en el cual desempeñarse y por lo cual lo hacen los interesados.

Se reconoce que son múltiples los factores que mueven al profesionalista a posicionarse frente a la docencia y decidir sobre su ingreso o permanencia, impulsados por preocupaciones por uno mismo y por el Otro, necesidades

personales y laborales a partir de una dialéctica que busca caminos para transitar y lograr la satisfacción última de necesidades que no terminan de acabarse. Porque consideramos que, detrás de la popular frase “yo caí en la docencia por casualidad o porque no me quedó de otra”, subyace un conjunto mayor de significaciones e identificaciones, signadas por circunstancias propias de cada sujeto.

La función docente como actividad social puede pensarse desde la interacción que establecen los sujetos, ya que “al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos” (Schütz, 1932/1993, pág. 39), poniendo en juego posiciones construidas a partir de las significaciones e identificaciones personales, con la subjetividad que les caracteriza, por medio del reconocimiento de los otros, ya sean alumnos o compañeros de trabajo.

Esto nos lleva a pensar que *lo docente*, como una construcción óptica propia del sujeto, es producto de diversas articulaciones entre algunos elementos de la estructura social y de su sistema de intereses, inscrito en un contexto social que incluye a otros sujetos asignando un significado al reconocerse como acción dirigida al otro y en la compañía de otros.

Los profesionistas que han ingresado a la función docente, le asignan un importante significado a la relación que establecen con el alumno, refiriéndolo como una motivación para permanecer en el ejercicio de la práctica docente, ya que es aquel a quien está dirigida la acción consciente del proyecto educativo personal del docente y el de la propia institución.

Por otro lado, creemos que *lo docente* de los profesionistas no es un producto solamente del esfuerzo en solitario, sino lo miramos como una construcción colectiva que se da dentro de una relación intersubjetiva, en donde se comparten conocimientos, prácticas y creencias sedimentadas, pertenecientes a un acervo que se tiene a mano, y que pueden, o no, articularse con el proyecto instituido de la organización escolar.

Las posiciones que construyen los *sujetos profesionistas docentes* en torno a la intersubjetividad con los alumnos, tienen la posibilidad de generar identificaciones importantes a nivel subjetivo por medio de la demostración de actitudes de respeto y reconocimiento.

Aunque este tipo de aspectos se encuentren enunciados de manera oficial en el plan de estudios, es importante destacar su relevancia no sólo para establecer relaciones positivas entre los sujetos, sino también para la constitución de sus subjetividades.

Se considera que el sujeto y su subjetividad se encuentran inmersos en un marco social, que se alimenta de las características subjetivas de cada individuo, permitiendo así la intersubjetividad y la comunidad de subjetividades. Bajo esta lógica dialéctica hemos pensado la relación *las subjetividades/la subjetividad*, donde observamos una construcción universal y hegemónica de la subjetividad generada por la estructura del sistema.

Apoiados en ideas como las expresadas por Sztajnszrajber (2015) y Rauber (2018), entendemos a la subjetividad como producto de una construcción sistémica, determinada ontológicamente por la estructura social. Por medio de esta universalidad hegemónicamente impuesta, los sujetos son formados para la reproducción de formas y prácticas culturales, reconociendo la posibilidad que el sujeto tiene de construir su propia subjetividad de acuerdo a diferentes contingencias e identificaciones.

A través de la relación intersubjetiva se tocan subjetividades que constituyen a los sujetos, se reconoce su existencia y se le “ubica” en un lugar de la corriente de conciencia, se le tienen de frente y se establece una relación cara a cara cuando se comparte un espacio y un tiempo, que sirve de umbral para vislumbrarla como una relación ética.

Cuando se trata de la relación cara a cara dentro de una práctica educativa, González (2020) explica que “Lo educativo se centra entonces en dos aspectos: en el reconocimiento y valoración del contexto en el que se nació o se habita y en

la atención de la vulnerabilidad del ser” (pág. 159). Esta vulnerabilidad, entendiéndola como condición de incompletud e indefensión ante la vida, se convierte en la oportunidad que puede tener un *sujeto profesionalista docente* de corresponder ante esa condición, haciéndose responsable y dirigir su acción hacia el otro.

No basta, pues, solamente colocarse frente al otro, consideramos necesario tomar posiciones otras acordes con el compromiso ético que sienta el profesor y le resulte propicio en su relación con los alumnos. Dado que la dimensión ética es constitutiva del sujeto, es pertinente considerar también que es dinámica, hay que practicarla de manera consciente, lo que implicaría un reforzar ese compromiso que conlleva lo docente.

Conclusiones

Las posiciones ónticas construidas que se han podido observar surgen de la experiencia vivida por los profesionistas, constituyen la propuesta de la categoría *sujeto profesionalista docente* en el área de formación profesional del bachillerato tecnológico y se les pueden mirar desde diferentes dimensiones.

Una dimensión disciplinar surgida de la formación inicial, entendida como las características y conocimientos propios de la formación profesional recibida en las instituciones de procedencia.

Una dimensión didáctica-pedagógica referida a los conocimientos necesarios para la planeación, la interacción con los educandos, pero sobre todo para la reflexión sobre la propia práctica docente que se realiza en las aulas.

Una dimensión sobre conocimientos acerca del desarrollo humano que le permita al *sujeto profesionalista docente* conocer y mantenerse actualizado sobre las características constitutivas de los estudiantes en la etapa etaria en la que se encuentran, como apoyo a las relaciones intersubjetivas con otros sujetos y agentes educativos.

Una dimensión propia de la subjetividad que reconozca aquellas características constituyentes del sujeto, que le permiten reconocerse como sujetos en construcción permanente con base en necesidades, intereses, emociones e inquietudes personales que influyen en la relación educativa y docente.

Así como una dimensión ética de las relaciones intersubjetivas basada en el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y del compromiso que conlleva. En la construcción de una comunidad de subjetividades, la relación intersubjetiva basada en el respeto a las diferencias de los sujetos, se constituye como un campo para la acción docente ética.

Consideramos que esta propuesta abre la posibilidad de resignificar la labor desempeñada por los docentes en la educación de los jóvenes estudiantes del nivel medio superior técnica; a la vez que se reconoce su carácter de inacabada, en constante construcción óptica, pues no se trata de generar una determinación que devenga ontología, sino de abrir la posibilidad de reflexionar sobre la práctica cotidiana.

Bibliográficas

Buenfil, R. (2011). Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social, consideraciones metodológicas e investigación social, USA, Editorial Académica Española.

[CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac. Plan de Mejora Continua. Ciclo Escolar 2015-2016](#)

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. & Du Gay, P. (comps) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. España: Siglo XXI

Laclau, E. (2017). Posición de sujeto, dislocación y falta. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras), Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso. México, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés

Navarrete, Z. (2018). Herencia epistemológica laclauiana para el estudio de las formaciones profesionales. En Rosa Nidia Buenfil Burgos y Zaira Navarrete Cazales (coordinadoras), Ernesto Laclau: Apropiações, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica. México, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés

Razo, J. (2009). Metodología Hermenéutica e investigación educativa. ISCEEM, Estado de México.

Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Editorial Paidós

_____ (1962/1995). El problema de la realidad social, Argentina, Amorrortu

Southwell, M. (2017). El concepto de posición docente y la cuestión de la politicidad de la educación. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras), Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso. México, Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés

Subdirección de Bachillerato Tecnológico (2018). Plan de Estudios para los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México 2018. Toluca, Estado de México

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. España: Idea Books, S.A.

Electrónicas

Borsani, M (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. En Revista Astrolabio, No. 13. Fecha de Consulta: 04 de septiembre de 2018. Consultado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/9028/10729>

Diario Oficial de la Federación (2013, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

González, M y Lira, A. (2020). La posición ética del docente como posibilidad de cambio en la educación media superior. Revista Educ@rnos: Nueva época, Año 9, núm. 36, Enero-marzo 2020 Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-num-36-formar-para-la-investigacion-enero-marzo-de-2020/>

Rauber, I. (2018). Descolonizar la subjetividad. Hacia una nueva razón utópica indo-afro-latinoamericana. Primera edición digital. La Habana: Editorial filosofía@.cu. Recuperado de <https://rebellion.org/docs/254320.pdf>

Sztajnszrajber, D. (2015, 08, 01). Marx | Por Darío Sztajnszrajber [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RC9DFphrblc>

Capítulo 7. Habilidades socioemocionales básicas para gestionar una institución educativa

Gabriela Gómez Hernández

RESUMEN

En esta época llena de transformaciones vertiginosas y de los desafíos diarios que enfrenta actualmente la educación, no podemos darnos el lujo de carecer de habilidades socioemocionales, y menos aún, si se trata de un director escolar. Un director, tiene entre sus múltiples funciones, la de gestionar relaciones interpersonales no sólo con el equipo de trabajo docente, al cual debe saber llevar, por medio de sus políticas educativas, a que se conviertan en agentes sociales y emocionalmente competentes, sino también con padres de familia, comunidad en general y con autoridades educativas e institucionales con las que se constituyen diversos compromisos o alianzas. Por todo esto, es de vital importancia, que las capacidades del Director no se limiten únicamente al aspecto técnico y de conocimientos, sino que también cuente con habilidades sociales y emocionales que permitan una comunicación efectiva, así como poder gestionar la información, enfrentarse a situaciones complicadas, ser asertivo y saber escuchar.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la importancia que tienen el desarrollo de habilidades socioemocionales y del liderazgo transformacional, para brindar un buen clima institucional, estableciendo relaciones interpersonales potenciadoras y satisfactorias, así como ofrecer un servicio educativo que apoye en la construcción de una sociedad más inclusiva, justa, autónoma, empática y, sobre todo, resiliente en estos tiempos de crisis que requiere nuestro país.

PALABRAS CLAVE: *Director, Habilidades socioemocionales, Gestión*

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, México ha enfrentado el reto de la mejora educativa, respaldada por el artículo 3° constitucional, asegurando que todas las niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a una educación de excelencia. Sin embargo, a partir de la puesta en marcha del Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2017, se da un giro importante en la impartición de la educación, al fundamentarse con un enfoque humanista y considerando por primera vez el aspecto socioemocional, ya no como un campo formativo, sino como una área de desarrollo.

Las Áreas de Desarrollo Personal y social contribuyen a que los estudiantes logren una formación integral de manera conjunta con los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular. En estos espacios curriculares se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales (SEP, 2017).

Esta nueva implementación, aunada con la sociedad actual, donde se vive una falta de valores, y al mismo tiempo un estrés generalizado, requiere que este aspecto socioemocional sea tratado de forma urgente en los espacios educativos.

Este proyecto se estructura planteando aspectos como las habilidades socioemocionales, el liderazgo transformacional y una gestión efectiva de todos los actores involucrados en el proceso educativo y del entorno que rodea al Jardín de Niños "Paraje de Zacatepec" 09DJN1109V, Jornada Ampliada, ubicado en Av. Morelos s/n Colonia Paraje Zacatepec, en la Alcaldía Iztapalapa.

Esta institución pública cuenta con seis grupos de aproximadamente 38 alumnos cada uno. Está atendida por seis docentes frente a grupo, una profesora de inglés, un profesor de educación física y una maestra especialista. Cuenta con tres grupos de segundo grado y tres grupos de tercer grado. Se cuenta con una docente con 3 años de experiencia, dos docentes entre 10 y 15 años de servicio y tres docentes con más de 23 años de servicio. (Tabla 1).

Tabla 1. Plantilla de personal del jardín de Niños “Paraje de Zacatepec”

Cargo	Sexo	Nivel de estudios	Edad	Años de servicio
<i>Directora</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Educación Preescolar</i>	49	25 años 6 meses
<i>Subdirectora</i>	<i>Femenino</i>	<i>Maestría incompleta</i>	39	16 años 7 meses
<i>Docente frente a grupo 2° A</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Educación Preescolar</i>	47	23 años 6 meses
<i>Docente frente a grupo 2° B</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Educación Preescolar</i>	26	2 años 11 meses
<i>Docente frente a grupo 2° C</i>	<i>Femenino</i>	<i>Licenciatura incompleta</i>	52	14 años 5 meses
<i>Docente frente a grupo 3° A</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Educación Preescolar</i>	57	34 años 5 meses
<i>Docente frente a grupo 3° B</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Educación Preescolar</i>	52	28 años 6 meses
<i>Docente frente a grupo 3° C</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Educación Preescolar</i>	47	9 años 7 meses
<i>Docente de Educación Física</i>	<i>Masculino</i>	<i>Lic. en Educación Física</i>	34	7 meses
<i>Docente de enseñanza inglés</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Idioma Inglés</i>	44	8 años 7 meses
<i>Maestra especialista UDEEI</i>	<i>Femenino</i>	<i>Lic. en Terapia de lenguaje</i>	25	7 meses
<i>Asistente de Servicios</i>	<i>Femenino</i>	<i>Técnico de nivel bachillerato</i>	37	11 años
<i>Conserje</i>	<i>Femenino</i>	<i>Secundaria</i>	53	24 años 9 meses

Un problema que se ha ido acrecentando dentro de este centro escolar, es el relacionado con la comunicación entre padres de familia y docentes, lo cual es un aspecto básico dentro del trabajo cotidiano de las educadoras y, donde muchas veces, por vivir en una sociedad acelerada, casi todos nos hemos vuelto individuos quejumbrosos y victimistas. De ahí que casi todos los problemas, ya sea propios o ajenos, que se dan en el trabajo, son de corte intrapersonal o interpersonal, y nadie nos ha enseñado a gestionar. Es por ello que se crean dificultades al entablar un diálogo y/o exponer alguna situación relacionada con el aprendizaje del alumno, convirtiéndose ésta cuestión en algo grave, que en ocasiones ha llegado hasta cuestiones jurídicas.

Es por esta razón, que el tema de las habilidades socioemocionales debe trabajarse de forma inmediata; sin embargo, debe iniciar por un liderazgo directivo que intervenga directamente en la transformación de las prácticas docentes. Por lo tanto, debe estar vinculado a la motivación de los profesores, orientando sus capacidades y condiciones de trabajo; ya que si logran movilizar dichas prácticas mediante un repertorio de experiencias que pongan en juego las habilidades socioemocionales, este liderazgo será eficaz. “Un buen directivo tiene que saber canalizar las energías y emociones de las personas que le rodean, dirigiéndolas hacia el logro de objetivos y estrategias de la organización, optimizando las aptitudes y capacidades intelectuales para empujarlos a la acción” (Bazarra, 2013 p.221). Es así como un buen líder debe tener la inteligencia emocional para poder captar las emociones del grupo y conducir las hacia un resultado positivo.

Ante este panorama, surge la necesidad de reflexionar: ¿qué son las emociones? ¿Es lo mismo emociones que sentimientos? ¿Hay emociones buenas y malas? ¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Quiénes son las personas emocionalmente inteligentes?

Tomando en cuenta los cuestionamientos anteriores, la investigación que se pretende está encaminada a conocer cuáles son las habilidades socioemocionales básicas que deben fortalecer los directivos para gestionar las energías de las personas que le rodean y dirigir las hacia el logro de objetivos positivos.

La propuesta que se muestra en este escrito tiene como objetivo principal identificar en los directivos escolares las habilidades socioemocionales que deben fortalecer para generar, junto con los docentes, ambientes colaborativos positivos y sanos en los que las relaciones interpersonales balanceadas constituyan la base que sustente el logro de los aprendizajes educativos.

DESARROLLO

Es necesario percibir la educación desde un enfoque humanista, mediante el desarrollo de valores que permitan, tanto a las personas, como a las propias relaciones, llevarse a cabo bajo marcos de respeto, justicia, responsabilidad, solidaridad, diversidad cultural y social; centrarse en procesos formativos y concebir el desarrollo socioemocional como una base y condición para seguir aprendiendo. En este sentido la educación socioemocional ha cobrado importancia en el currículo, ya que es un proceso de aprendizaje donde los estudiantes trabajan acerca de sus valores, actitudes y habilidades, las cuales les permiten comprender y manejar sus emociones para poder establecer relaciones sociales positivas y saber manejar situaciones retadoras.

Cuando hablamos de emociones, lo solemos asociar con la vida personal más que con la vida profesional. Al respecto, Goleman (2001) menciona que “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p.242). La inteligencia emocional no equivale a dejar que las emociones nos dominen, más bien, debemos tener la capacidad de conocer, comprender y gestionar las emociones propias como la de los demás.

Por eso, en la actualidad se habla mucho de dirigir con sensibilidad, con corazón racional y mente emocionada, competencias técnicas básicas de la dirección de personas. Anteriormente, en los centros educativos era cotidiano dar más prioridad a los aspectos cognitivos que al desarrollo emocional, pues se pensaba que esta parte era exclusiva del ámbito familiar y no del escolar. Sin embargo,

cada vez más, se confirma el papel central que cobran las emociones y nuestra capacidad para gestionarlas en el aprendizaje.

Según Bisquerra, (2000, p.243). La Educación Emocional es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

En el marco de la reforma educativa, el documento de Aprendizajes Clave para la educación integral (SEP, 2017, p. 518), en educación preescolar tiene como propósito que:

(...) los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas (...) que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

Es tal la importancia de las habilidades socioemocionales, que actualmente son llamadas habilidades socioemocionales no cognitivas, o blandas (García, 2018). Haciendo alusión que este tipo de habilidades está relacionado a rasgos de personalidad o formas de reaccionar ante ciertas circunstancias.

Parte importante también dentro de una institución educativa, es el papel que juega el director escolar, quien debe contar con un liderazgo eficaz, capaz de persuadir o motivar a todo el personal para generar procesos de cambio. Debe

crear altas expectativas en los integrantes de su equipo. Para esto, debe considerar siempre la atención intelectual, así como el apoyo individual de los docentes, donde se haga presente la supervisión, la coordinación, al igual que la evaluación hacia los mismos, a partir de un monitoreo continuo de las prácticas docentes y de los aprendizajes, pero siempre desde una mirada motivadora.

Si a la noción de que el liderazgo directivo juega un papel significativo en la mejora del servicio se agrega que es el elemento principal para promover la transformación de un centro escolar, vinculado a estándares, evaluación y mejoramiento de la práctica docente, tenemos que agregarle el establecimiento de metas e incentivos para impulsar a su equipo a metas y proyectos más altos. Al respecto, Pozner (2000) propone siete prácticas de liderazgo en gestión educativa:

1. Inspirar la necesidad de generar transformaciones. Implica reconocer las fortalezas de la situación, sus posibilidades y las oportunidades que presenta el desafío de cambiar, desarrollarse, innovar, mejorar.
2. Generar una visión del futuro. Promover espacios de autodesarrollo y elevar al máximo los potenciales personales y profesionales.
3. Comunicar la visión del futuro. Es indispensable y adquiere sentido cuando se requiere la comprensión colectiva sobre alguna problemática o proyecto específico para construir juntos una claridad de hacia dónde vamos.
4. Promover el trabajo en equipo. Requiere del valor de reconocer al otro como opuesto complementario y no como opuesto excluyente, reconocer y asumir los conflictos como proceso habitual de la diversidad en las instituciones.
5. Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro. Hay que mencionar que, en tiempos de cambio, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren periodos intensos y extensos para transformarlas.
6. Consolidar los avances en las transformaciones. Acompañar los procesos de innovación y de cambio para generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelan los impactos esperados y los no esperados.

7. Actualizar los aprendizajes. El objetivo del liderazgo es estimular la necesidad de generar transformaciones en equipos de personas capaces, comprometidas y atentas a los permanentes desafíos que plantea el entorno.

Estas prácticas de liderazgo no se confeccionan de forma rápida, ni se realizan con recetas; son acciones que se gestionan con gran profesionalidad y reflexión, tomando como herramienta clave del liderazgo transformacional: la inteligencia emocional.

Metodología

La comprensión de una realidad tan compleja, como es el hecho educativo, supone elegir una metodología que permita su estudio a partir de sus realidades, para que exista la oportunidad de iniciarse en la búsqueda de alternativas que coadyuven en la transformación de esquemas arraigados por la costumbre y la irreflexión.

El presente trabajo de investigación se centrará en el método de Investigación-Acción, ya que son los propios docentes y directivos quienes al estar dentro del espacio de su práctica, podrán intervenir en ella para poder mejorarla. “Implica un método de trabajo con un principio claro y bien determinado, un objetivo por lograr, la estructuración del trabajo en varios pasos o etapas y un resultado que generalmente nos conduce a iniciar nuevos procesos” (Fierro, 2012, p.43).

Debido a que la investigación-acción es una herramienta que se utiliza para obtener un conocimiento más amplio de fenómenos actuales y generar nuevas teorías, se aprovechará para valorar a los docentes y directora de preescolar en su liderazgo y en sus prácticas educativas con un enfoque cualitativo. Al ser una investigación empírica, presenta rasgos como el de la indagación en un entorno real, que será el Jardín de Niños “Paraje de Zacatepec”, 09DJN1109V Jornada

Ampliada, ubicado en la Av. Morelos s/n Colonia Paraje Zacatepec, en la Alcaldía Iztapalapa.

La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las prácticas docentes. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. El método, va dirigido a promover e implantar el cambio, a mejorar la capacidad auto reflexiva, a potenciar la formación del propio formador, de los estudiantes y, en general, de la comunidad educativa.

Es un estudio, donde la importancia reside en que tanto el investigador como los participantes actúan como agentes de cambio confrontando el modelo teórico con la práctica, ajustándolo a la realidad que se quiere transformar (Rojas, 2013).

Los datos descriptivos los proporcionarán los sujetos observados, tratando de comprender el contexto humano – por lo tanto, subjetivo- entendiendo sus propios marcos de referencia, siguiendo distintas vías para recolectar los datos que coadyuven a profundizar en la realidad del centro escolar en cuestión. De forma paralela, como el estudio se realiza dentro de la cotidianidad de una institución educativa, la metodología cualitativa; coadyuvará a recabar información para acercarse a la realidad de las actuaciones de los sujetos de estudio, dentro de una modalidad de Proyecto de Innovación Docente.

CONCLUSIONES

Al término de este trabajo se exponen los principales hallazgos preliminares, entre los que se encuentran:

1. La dirección escolar, en el nivel educativo de preescolar, está centrada en una sola figura, la directora, quien asume la organización, el ejercicio de los recursos y la gestión de la escuela; considerando que sus ámbitos de actuación son la implementación y la evaluación curricular, la organización de la escuela, los aspectos administrativos, que comprenden tanto recursos materiales como financieros, sin olvidar los relativos al personal, en cuanto

a la gestión del mismo, y a revisar continuamente su situación laboral y reportarla a las áreas centrales, así como la actualización continua de todos y cada uno de sus colaboradores, y la relación con padres de familia y con la comunidad en general.

2. Las habilidades socioemocionales son básicas para ejercer la función directiva, más aún en la época cambiante que vivimos y a los desafíos diarios que se enfrenta la educación.
3. El Director escolar tiene entre sus políticas educativas, la de convertir a los docentes en agentes sociales y emocionalmente competentes y comunidad escolar en general.
4. El Plan y Programa de Estudios 2017 ofrece un cambio relevante, al incorporar el Desarrollo Personal y Social como una Área de Desarrollo.
5. Este proyecto se estructura planteando aspectos como habilidades socioemocionales, liderazgo transformacional y gestión educativa.
6. Existe una grave problemática relacionada con la comunicación entre docentes y padres de familia.
7. El tema de habilidades socioemocionales debe trabajarse de inmediato, iniciando por un liderazgo que intervenga directamente en las prácticas docentes (transformacional).
8. La investigación está encaminada a conocer ¿Cuáles son las habilidades socioemocionales básicas que deben fortalecer los directivos para gestionar las energías de las personas que le rodean y dirigir las hacia el logro de objetivos positivos?

Estos hallazgos preliminares están totalmente relacionados con el objetivo principal de la investigación, que es el de identificar en los directivos escolares aquellas habilidades socioemocionales que deben fortalecer para generar junto con los docentes ambientes colaborativos positivos y sanos, donde las relaciones interpersonales balanceadas constituyan la base que sustente el logro de los aprendizajes educativos, así como con la metodología de investigación-Acción, basada en un método cualitativo con un enfoque humanista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazarra, L. y Casanova, O. (2013). Directivos de Escuelas Inteligentes. México: SM

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Fierro, C. (2012). Transformando la práctica Docente. México: Paidós

García, B. (2018). Revista Digital Universitaria. Vol. 19, Núm. 6. México: UNAM

Goleman, D. (2000). Inteligencia Emocional. EUA: Kairós

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.

Pozner, P. (2000). El directivo Como Gestor de Los Aprendizajes escolares. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique

Rojas, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México.

Capítulo 8. Un proceso metodológico de investigación acción: El docente comunicador.

Laura Montserrat González Hernández

Metzli Citlallin Palacios Santos

Gabriela Villaseñor Carmona

Alejandra Galicia Salazar

A modo de introducción

“La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” **(Freire, 2005, p. 90)**

El acto dialógico, es decir la comunicación bilateral por su aspecto social, es fuente directa a la humanización. Desde sus elementos básicos de interacción y reflexión, esto en su conjunto, aporta a la transformación del mundo y el desarrollo del conocimiento. El diálogo crea comunidades de saber, fomenta el pensamiento reflexivo, la crítica, la creatividad, el trabajo cooperativo; en educación rompe los paradigmas dicotómicos que encierran a los docentes frente a sus estudiantes y a la inversa.

Aunque esto pareciere una contradicción en consideración a los niveles de conectividad existentes en la actualidad, por los avances tecnológicos y por los medios de comunicación masivos, cada vez es más complejo comunicarnos. Es una realidad social. Pareciere que, mientras más interacción tenemos con estos medios, más alejados estamos de conocernos, de desarrollar nuestra acción dialógica y de saber cómo hacerlo.

¿Cómo puede el docente intervenir en esta paradoja social? El docente históricamente es visto como un agente de cambio social sustancioso. En su acción se confía la formación de generaciones. Esta formación se construye por medio de diversa habilidades, conocimientos y actitudes característicos del profesor, pero uno de los elementos más importantes y de corte transversal, ya

que requiere de todas las anteriores, es su discurso. Para ello, nos preguntamos ¿Cómo docentes sabemos direccionar de manera congruente nuestro discurso para aportar en la construcción de saberes de nuestros alumnos?

Gracias a la ruptura teórica del paradigma educativo tradicional, emergen propuestas contemporáneas que optan por la liberación y construcción social del conocimiento y nos ayudan a comprender la importancia que tiene la comunicación educativa. Una de estas propuestas es la pedagogía de la comunicación por Mario Kaplún. Esta propuesta pretende aportar al quehacer docente un análisis de los procesos comunicativos que se desarrollan en el aula, nos brinda un panorama de reflexión docente referente a lo que comunicamos y como lo comunicamos; pretende que el docente vea en su discurso y la interacción con el medio (diálogo) una oportunidad de transformación y creación.

De manera visionaria, la pedagogía de la comunicación, opta por visualizar a los medios de comunicación como una oportunidad para desarrollar las competencias comunicativas y a su vez promover el análisis crítico de los medios masivos de comunicación.

Teniendo estos elementos como antecedente, desarrollamos una investigación de corte cualitativo bajo una metodología de investigación acción, publicada en el año 2017 bajo el título de: “Medios de comunicación para favorecer las competencias comunicativas en alumnos del 5º de la escuela primaria Ma. Enriqueta Camarillo y Roa”. A continuación describiremos el recorrido metodológico de la investigación, el autoanálisis docente, los resultados y alcances de la investigación.

Metodología de investigación acción

Gómez (2010), citando a Lewin, define la investigación-acción como una manera de autorreflexión que tiene como principal objetivo la mejora educativa, la justicia y la racionalidad; que a su vez busca mejorar el conocimiento de la práctica docente a través de las situaciones en la que la acción influye.

La investigación-acción tiene las ventajas de abordar temas complejos. Gracias a que la investigación es socializada, se logra obtener evidencias empíricas del objeto de estudio; sin embargo, suelen ser menos precisos los resultados comparándolos con técnicas cuantitativas, además que las premisas a las que se llegan no son generalizadas a menos que estas sean comprobadas en diversos contextos.

En el ámbito educativo, la investigación-acción tiene la función de innovar la práctica tomando en cuenta diversas estrategias didácticas y de evaluación, creando un conocimiento pedagógico colaborativo, según lo mencionan Tobón, Pimienta y García (2010). De igual manera, a continuación, se presentan ciertas características de la investigación – acción las cuales son:

- Integrar el sujeto y el objeto: El docente es un investigador que se observa a sí mismo a partir de su práctica pedagógica y la de otros.
- Las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa sin imposición.
- Integrar saberes académicos con saberes del contexto.
- Es un proceso recursivo continuo, es decir, no finaliza en ninguna etapa.
- Es una actividad llevada a cabo por los docentes mismos, quienes asumen en forma integral tres papeles: investigadores, observadores y maestros.

Esta investigación tiene como objetivo central la búsqueda de una mejora educativa vista desde la dualidad del proceso de enseñanza aprendizaje, comprendiendo que un proceso afecta el otro y viceversa. Por ello, es necesario que el docente se conciba a sí mismo como investigador de su propia práctica educativa desde una mirada introspectiva, crítica y analítica que conduzca a cambios significativos en su quehacer cotidiano, estos elementos de autoanálisis los brinda esta metodología, que no pierde en su conjunto su rigidez científica.

Para Tobón, Pimienta y García (2010), el proceso de investigación acción tiene tres fases las cuales les dan sustento y resultados positivos a la práctica educativa las cuales son: el direccionamiento con base en metas pertinentes a los retos del

contexto, la autoevaluación de la práctica docente y el ciclo de calidad (planear, hacer, verificar y actuar).

Bajo estos fundamentos guiamos la investigación y su avance metodológico. Primeramente, analizando los retos de contexto y los elementos que lo integran, dentro de este primer punto realizamos un análisis que arrojó la información necesaria para la identificación de las problemáticas áulicas. Posterior a dichas detecciones, de manera introspectiva indagamos en ¿cómo nuestra actividad docente afecta dicha problemática? Es decir, ¿qué acciones hacemos o dejamos de hacer como docentes para fomentar el crecimiento o deterioro de la problemática detectada? Posterior a ello, recurrimos a la investigación teórica como fundamento de la última etapa del ciclo de calidad (planear, hacer, verificar y actuar). En este punto, brindamos una propuesta en busca de la solución parcial o total del problema detectado para a su vez iniciar de nuevo con el mismo proceso.

Durante esta investigación utilizamos una serie de técnicas e instrumentos propuestos por el enfoque cualitativo. Una de las técnicas más utilizadas para la obtención de resultados cualitativos en esta investigación fue la observación participante, la cual va más allá de la simple observación. En esta, el investigador es parte del grupo a investigar como un integrante más, interactuando en los procesos grupales. Para Campoy (2009), es recomendable que el investigador sea específico en lo que se busca, que lleve un control por escrito especificando la duración y la frecuencia de la misma.

De acuerdo con esta técnica (observación participante), se consideró pertinente el uso de instrumentos como guías de observación y diario de campo. La guía de observación fue elaborada en colectivo con estudiantes de la licenciatura en pedagogía (UPN, 152). Esta pretendía analizar todos los elementos evidentes del contexto, como lo son: uso de materiales, espacios para uso lúdico, elementos que integran el lenguaje del contexto, entre algunos otros detalles.

El diario de campo fue uno de los elementos más importantes para el análisis, no solo en la fase diagnóstica, sino en el trayecto de los pasos de la metodología.

Este instrumento es un recurso que fácilmente puede caer en la subjetividad del investigador, ya que está estructurado a partir de sus representaciones, creencias incluso estados de ánimo. Sin embargo, desde la descripción e interpretación, aportan elementos de cualidad. Para balancear los elementos subjetivos que lo integran fue necesario someter a análisis sus aportaciones y contrastarse de manera continua con otros instrumentos y fundamentos pedagógicos.

Otro instrumento utilizado durante este proceso fue la entrevista abierta y cerrada, principalmente a directivos, docentes de plantel y algunos estudiantes. Debido a sus características interpretativas, nos aportó mucha información relacionada con el contexto y la realidad educativa que emergía en la institución, además de servir en una doble vía para analizar el nivel discursivo y argumentativo del medio al que nos acercábamos.

Un elemento metodológico es que la muestra utilizada para esta investigación fue la muestra representativa determinada a partir del método no probabilístico intencional o selectivo. Según Rojas (2001), este tipo de muestra se utiliza cuando hay casos que pueden ser representativos de la población estudiada y la selección se realiza de acuerdo al esquema de trabajo del investigador. De esta manera, primero seleccionamos el grupo de quinto grado de la institución y, posterior a ello, cinco alumnos con características heterogéneas para profundizar en el análisis y el resultado de la propuesta de intervención.

Teniendo estos elementos metodológicos claros, iniciamos nuestro proceso de investigación con el análisis de los retos del contexto, a lo que denominamos diagnóstico. En esta fase, además de los instrumentos antes mencionados, indagamos en algunos datos administrativos como lo fueron: las boletas de calificaciones institucionales, la estrategia global de mejora de la institución y la aplicación de secuencias didácticas, entre otros.

Primer paso: Análisis de los retos del contexto, desarrollo del diagnóstico

El diagnóstico pedagógico forma parte de un proceso de análisis en el cual el docente, o agente educativo, cuenta con una referencia certera para la mejora de su práctica educativa; donde, retomando lo anterior, se definen las necesidades, oportunidades y potencialidades de la institución, así como de su hacer docente.

La investigación fue desarrollada en el municipio de Nezahualcóyotl con alumnos del 5º grado de la Escuela Primaria Ma. Enriqueta Camarillo y Roa. Al revisar los elementos sobresalientes del contexto, nos encontramos que es una zona con alto índice de pobreza según el Estudio Básico de Comunidad Objetivo del INEGI (2017) que se basa en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) el cual menciona que el 31.13% de los pobladores de este territorio cuentan con niveles de ingreso menores a dos salarios mínimos.

Pero, ¿cómo puede la pobreza afectar el nivel académico y la calidad educativa? En 2010, en la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) se establecieron las dimensiones para medir la pobreza en las cuales se integra la dimensión de rezago educativo así como el nivel de ingreso, el acceso a la salud, la alimentación, la seguridad y la calidad de la vivienda. Este dato puede ser interpretado de la siguiente manera: La pobreza no solo es un factor importante para el rezago educativo, pues el rezago educativo produce pobreza.

Por otra parte, una de las estrategias para elevar la calidad educativa en los países, según el Informe de seguimiento de Educación Para Todos (EPT) en el mundo, es el aumento de la inversión en educación básica. Por ello, desde inicios de este siglo, los países con ingresos medios y bajos aumentaron su inversión en educación. México, durante este periodo principalmente, conforma las escuelas de tiempo completo, mismos que, según la Ley General de Educación (2017), están ubicadas de manera estratégica en zonas de marginación y pobreza. La escuela donde se desarrolló esta investigación cuenta con esta característica: es una institución que alarga el tiempo institucional hasta 8 horas en su jornada cotidiana.

Al revisar lo anterior, se comprende por qué la cantidad de los alumnos inscritos en esta institución se encontraba arriba del promedio con 366 estudiantes en matrícula, de los cuales, seleccionamos un grupo representativo como muestra de la investigación el cual fue el 5to grado, con 35 alumnos en total.

Aplicación de instrumentos

Para recolectar datos, se tomaron en cuenta los indicadores de las cuatro dimensiones de la gestión escolar propuestas por el Programa de Escuelas de Calidad (PEMC, 2010) para examinar los elementos importantes de la institución: la dimensión organizativa, la dimensión administrativa, participación social y pedagógica curricular que conforma el análisis integral de nuestro diagnóstico.

A partir del resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes, relacionadas con el nivel organizativo de la institución, se reconoce que la directora ha llevado un liderazgo flexible, lo cual brinda motivación y oportunidad de realizar diversos proyectos, gestionando sus procesos y trabajando arduamente en equipo. Además, los entrevistados consideran que, gracias al liderazgo directivo, el ambiente suele ser ameno y propicio para el cumplimiento de los propósitos institucionales. Bajo estos resultados pudimos analizar que la comunicación dentro del cuerpo de docentes es efectiva y flexible, además, desde el análisis de observación, pudimos identificar que el diálogo existe de manera bidimensional, tomando en cuenta las opiniones de todos para co-construir las estrategias implementadas.

De manera particular, en el aula retomamos la ficha descriptiva realizada por el docente titular anterior al grupo (ciclo escolar 2016-2017), la cual se creó gracias a la información de boletas de calificaciones, resultado de exámenes, instrumentos de caracterización grupal, y experiencias de secuencias didácticas. En ella se refiere que los alumnos requieren principal atención en las competencias lectoras, de escritura y la resolución de problemas. Allí se identificó un área de oportunidad para desarrollar estrategias diversificadas.

Esta problemática se confirmó por parte del Consejo Técnico Escolar fase Intensiva del inicio del ciclo escolar 2017-2018, en el que se identificó la mejora de los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas como prioridad educativa. Evidentemente estas prioridades no sólo se encontraban en el salón de quinto grado, ni tampoco sólo en esta institución, sino que es una preocupación nacional, debido a los resultados que el país obtiene en pruebas internacionales, como es el caso de PISA. A pesar de tener un contexto identificado fue necesario delimitar el contexto problematizador.

La institución, en la ruta de mejora institucional, planteó diversas actividades consensadas en la estrategia global de mejora. Dicho documento señala que los alumnos tienen una deficiencia clara en la comprensión de textos y en su producción, por lo que presentan errores graves en las demás materias y campos de formación. En el Consejo Técnico Escolar (CTE) se argumentó que la causa principal de la problemática en matemáticas es la deficiencia en las competencias de lectoescritura.

A partir de lo anterior se puede analizar la naturaleza transversal de las competencias comunicativas, en este caso de las habilidades lectoras y de escritura, así como la manera en que éstas se construyen puede influir en los demás campos de formación. En los apartados teóricos *a priori* de la propuesta de intervención, intentamos dar razón de la naturaleza transversal que tienen las competencias comunicativas y por qué se denominan competencias.

El instrumento de entrevista para el alumno sirvió para reconocer el impacto que tienen los medios de comunicación en la vida cotidiana de los alumnos. Se identificaron los tiempos que destinan a la recreación y a otras actividades de corte formativo o deportivo fuera de la jornada escolar. Incluso con ello pudimos identificar el nivel de interacción social que tienen con su familia. Sabíamos que probablemente el nivel de consumo de los medios es grande, pero no esperábamos encontrar los siguientes resultados.

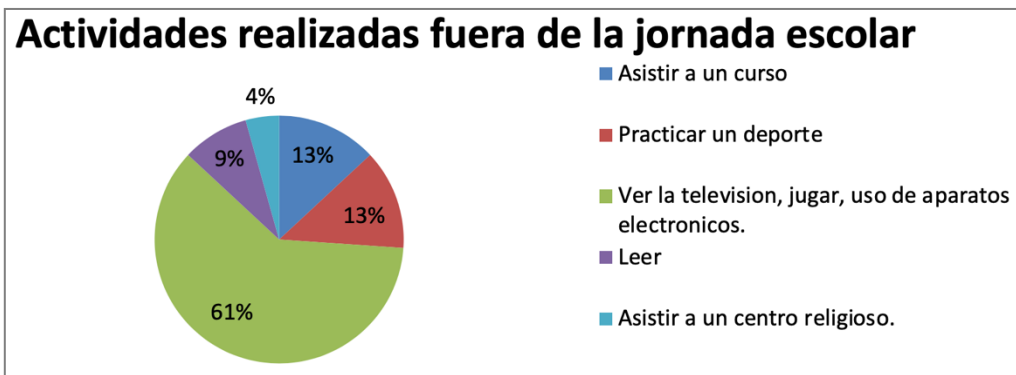


Figura 1. Porcentaje de las actividades realizadas fuera de la jornada escolar.
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento “Entrevista para el alumno”

Pudimos constatar que la escuela aporta en cuanto tiempo, la mayor cantidad de elementos cognoscitivos, ya que al cuestionarlos en las actividades que realizan posterior al horario escolar, encontramos un acceso fuerte a los medios de comunicación. En un 61%, los alumnos dedican la mayor parte de su tiempo “libre” posterior a la escuela y al ejercicio de sus necesidades básicas (comer, ducharse, dormir etc.), a jugar con algún medio electrónico o a ver la televisión. También encontramos otra variable que fue ver videos en internet. En este tipo de actividades nos se desarrolla de manera directa el diálogo y la comunicación en ninguna de sus facetas, ni oral ni escrita.

Ante esto, a partir de la raíz etimológica de la palabra comunicación (raíz latina *communis* que significa poner en común algo con otro), Kaplún (2016) menciona que los medios de comunicación no son en esencia medios de comunicación; más bien son medios de información, ya que no se cumple el proceso dialógico de ida y vuelta. En ellos, los receptores siempre son receptores y los emisores de igual manera; no intercambian su papel de una forma directa o activa. Por ello, y analizando los resultados de la encuesta, podemos asumir que el 61% adquieren un rol exclusivo de receptores pasivos frente a los medios que consumen.

La entrevista también ayudó a identificar los intereses académicos de los alumnos. Con anterioridad, y según los resultados de primer bimestre del ciclo escolar 2017-

2018, los alumnos muestran una mayor problemática en geografía, español y matemáticas. Sin embargo, al cuestionarles sobre el porqué se les complican tales asignaturas, la respuesta fue casi general “No me agrada leer, escribir o realizar operaciones matemáticas”.

En el diario de campo, se registró que la participación dentro del aula suele ser activa, pero implica ciertos problema comunicativos; ya que los estudiantes presentan dificultades para seguir instrucciones, además que las aportaciones suelen ser repetitivas, replicando lo que el profesor explica, sin tener un proceso de decodificación de la información y una interiorización en los estudiantes.

En una actividad llamada “La escuela de mis sueños”, registrada en el diario de campo, se pudo identificar que a los alumnos les costaba mucho trabajo escribir y describir sus preferencias. Analizando la estructura gramatical, se identificaron oraciones incompletas o con poco sentido lógico. En otros casos, mencionaban que “no se les ocurría nada por escribir”. Se permitió que la actividad se transformara de lo escrito a lo oral, sin embargo, los resultados fueron similares, con lo que se identificó encontrando un rasgo de apatía por expresar sus ideas y emociones.

Partiendo de todo lo anterior, se optó por profundizar en el nivel de desarrollo en la competencia: “Emplear el lenguaje para comunicarse y como medio para aprender” del campo de formación Lenguaje y Comunicación, identificada en el Plan y Programas de Estudios (SEP, 2011). Esta competencia busca que los estudiantes empleen el lenguaje con fines de interpretación y comprensión para transformar el mundo y con ello obtener nuevos conocimientos que apoyaran el aprendizaje durante toda su vida. Se busca que los alumnos desarrollen una comunicación eficaz y afectiva, vista desde diferentes escenarios, y circunstancias con la finalidad de expresar claramente, sentimientos, opiniones e ideas de manera informada y argumentada.

La secuencia didáctica contaba con dos actividades básicas para analizar los niveles comunicativos de los alumnos, los cuales fueron: elaboración de un texto

expositivo y una exposición oral. Por otra parte, se usó la toma de notas como estrategia para identificar ideas principales. Es notable que a los estudiantes se les dificultara identificar dichas ideas dentro de una exposición oral, ya que retomaron datos irrelevantes o estructuraban mal sus oraciones. Además, se pudo identificar en las evidencias que los estudiantes anulan el proceso de decodificación de la información, copiando tal cual las ideas presentadas.

Gracias a esto se pudieron jerarquizar las problemáticas encontradas, principalmente tres: la mínima expresión de ideas y sentimientos, una prioridad por el trabajo individualizado, mal manejo de la información.

Prestamos más atención en la tercera problemática detectada: el mal manejo de la información, ya que afecta otros campos de formación. Se les complica codificar la información dada; así que reproducen la misma de manera sistémica y poco flexible. A continuación, se presentan las posibles causas y consecuencias de esta problemática.

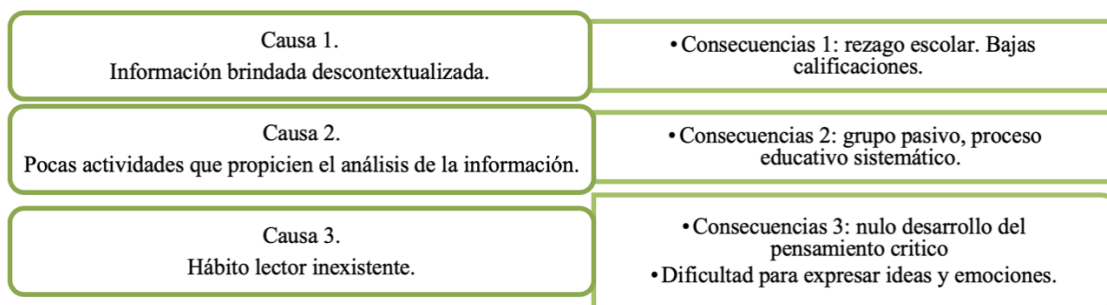


Figura 1. Esquema causas y consecuencias: Problemática 3. Fuente: Elaboración propia

Resultados: Planteamiento, objetivos y preguntas de investigación.

De esta manera llegamos al siguiente planteamiento de la problemática. Los alumnos de 5º B de la escuela primaria de tiempo completo “Ma. Enriqueta Camarillo y Roa” presentan problemáticas del desarrollo de competencias comunicativas. Se les dificulta expresar sus ideas y emociones lo cual repercute

en las diversas formas en que se representa el lenguaje (oralidad, escritura y lectura). Existe una construcción individualizada del aprendizaje y una dificultad de comunicación que no les permite decodificar la información de manera crítica.

En este primer momento nos concentramos en establecer el siguiente objetivo a seguir:

- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en alumnos de 5° grado grupo “B” a través de una serie de métodos y medios propuestos por la pedagogía de la comunicación para usar el lenguaje para comunicarse y como medio para aprender.

Las preguntas de análisis se definieron de la siguiente manera:

- ¿Qué enfoque o metodologías sustentan que las competencias comunicativas son indispensables para el desarrollo integral del estudiante?
- ¿Qué factores intervienen ante el desarrollo de competencias comunicativas?
- ¿Qué estrategias, métodos o medios se requieren para favorecer las competencias comunicativas en el aula?

Autoevaluación docente: ¿Cómo impacta mi hacer en la existencia de la problemática?

Es necesario considerar que la problemática áulica no existe independiente de la acción del profesor. De hecho, su hacer es parte del contexto problematizador. Con ello, no queremos afirmar que los docentes son responsables inmediatos de los conflictos del aula y a su vez responsables de la baja calidad educativa y del rezago escolar, pero sí son agentes que contribuyen al problema o lo disminuyen en consideración a las estrategias que implementen.

En este caso nos interrogamos: ¿Será que los alumnos tienen deficiencias en decodificar la información de manera crítica debido al nivel discursivo del docente

y la flexibilidad que existe ante el diálogo? Es probable entonces que no usemos las estrategias eficaces para el desarrollo de competencias comunicativas. Incluso es posible que dentro del hacer docente no tomemos en cuenta la naturaleza transversal de la comunicación y fragmentemos el conocimiento a niveles disciplinares.

Evidentemente, dentro de todos estos supuestos nos identificamos en algunas ideas primordialmente. La ejecución del maestro inicia en la estructuración de una clase de manera administrativa, es decir en la construcción de la planeación, la evaluación de la misma y así un proceso continuo. En esta planeación tomamos en cuenta, los materiales a utilizar, las actividades, los objetivos, los aprendizajes esperados, entre otras variables indispensables, pero pocas veces nos preocupamos por la estructuración de nuestro discurso y por las intenciones del mismo.

No es necesario ser tan sistémico en lo que se comunica, pero es indispensable tener claro el objetivo de la comunicación, por ejemplo, el vocabulario que usábamos con los alumnos, en ocasiones, contenía tecnicismos o palabras incomprensibles según la edad de nuestros estudiantes; lo que provocaba tergiversar lo que quiero comunicar y lo que realmente comunico. Al igual que las instrucciones, las recomendaciones quedaban incomprensibles desde su totalidad, provocando que algunos las entendieran y otros no.

Existía una aparente apertura al diálogo, teníamos un grupo sumamente participativo, sin embargo, tales participaciones eran repetitivas, conceptualizadas y lineales. Posiblemente, como docente no se estructuraban de la mejor manera las ideas y temáticas, cuya intención era que los alumnos interiorizaran y pudieran dar su propia opinión. Nos encontrábamos dentro de un hacer dialógico aparente; ya que el docente no se comunicaba con otros. El docente sólo escucha repetir su mismo discurso: aparentábamos comunicarnos.

La apertura al diálogo no solo es darle la palabra a alguien más. Tiene que ver más con la búsqueda de estrategias, con apostar por contribuciones colaborativas,

con la búsqueda de información, con el análisis. El docente que se preocupa por promover el diálogo en el aula no solo se limita a ceder la palabra, se preocupa por cómo van a asumir sus alumnos el rol de educador hablante.

La pedagogía de la comunicación: importancia y trascendencia

En entornos educativos es común encontrarnos con los siguientes antagónicos pedagógicos: la educación bancaria vs educaciones de corte libertario o constructivista. La comunicación y el proceso de comunicar no se escapa del análisis de estas dos facetas, ya que es un acto constante e importante en la acción cotidiana de los docentes a lo largo de la historia; sin embargo, no todos los modelos de enseñanza tiene énfasis en lo mismo y mucho menos abogan por el diálogo como centro de la comunicación, con lo que se provocan jerarquizaciones innecesarias que disminuyen la libertad del alumno, sobre todo desde su hacer dialógico.

El docente como comunicador, es decir aquél que comunica, es una premisa obvia en cuanto al rol que debe desempeñar él mismo y una actividad constante no solo en el docente, sino en cualquier ente social. Este elemento está inmerso en todos los enfoques educativos, pero su acción en las mismas suele variar según el énfasis de los modelos mismos.

Partiendo de los antagónicos antes mencionados, en un enfoque bancario – tradicional, el docente desarrolla un proceso comunicativo tipo monólogo, donde él es el actor principal, es el centro de la comunicación y, por lo tanto, del proceso educativo. Su discurso es expositivo.

Es aquí donde Freire (2005) relaciona a los alumnos con recipientes vacíos que requieren ser llenados por el profesor. “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador” (pag.78).

Por otra parte, en un modelo con énfasis en los procesos, mencionado por Kaplún (2016), existe una necesidad eminente del dialogo, es decir un proceso completo de comunicación donde los roles del receptor y emisor se intercambian a medida que se desarrolla el diálogo, sin tener elementos jerárquicos dialógicos tan marcados, como lo son la figura del profesor en el anterior modelo, donde el autor afirma que no hay comunicación solo existe la transmisión de información.

Pero debemos atender la rigurosidad comunicativa y pedagógica. Al creer que en un enfoque tradicional la comunicación o transmisión de información se da de manera monóloga, el docente debe preparar su discurso teniendo en cuenta que este es el elemento fundamental de su hacer docente, mientras que en un enfoque por proceso, que valora el desempeño, el docente pudiera pensar que: dado que existe un proceso dialógico y no un discurso monólogo, entonces la rigurosidad de su discurso debiese ser más flexible incluso caer en lo espontaneo, en la improvisación.

Claramente, en este modelo, el proceso de comunicación es en gran medida mucho más flexible pero a su vez más rico en cuanto a la existencia de una construcción conjunta del saber gracias al diálogo, pero es erróneo caer en la improvisación de discurso, debido a que gracias a esta flexibilidad se pueden desbordar los objetivos educativos.

Las competencias comunicativas: su naturaleza transversal

La OCDE (2005) establece que una competencia es mucho más que conocimientos y destrezas. Esta involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas con apoyo de recursos psicosociales, tales como las actitudes dentro de un contexto en específico. Por lo cual el proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) considera algunas “competencias claves”, las cuales, al ser adquiridas, ayudarán a enfrentar los diversos retos de la vida cotidiana, además de que contribuyen a resultados valiosos para las sociedades.

El proyecto DeSeco (2005) clasifica las competencias ubicándolas en tres diferentes categorías (OCDE, 2005) como se muestra a continuación:

Título: Categorías de la competencias clave

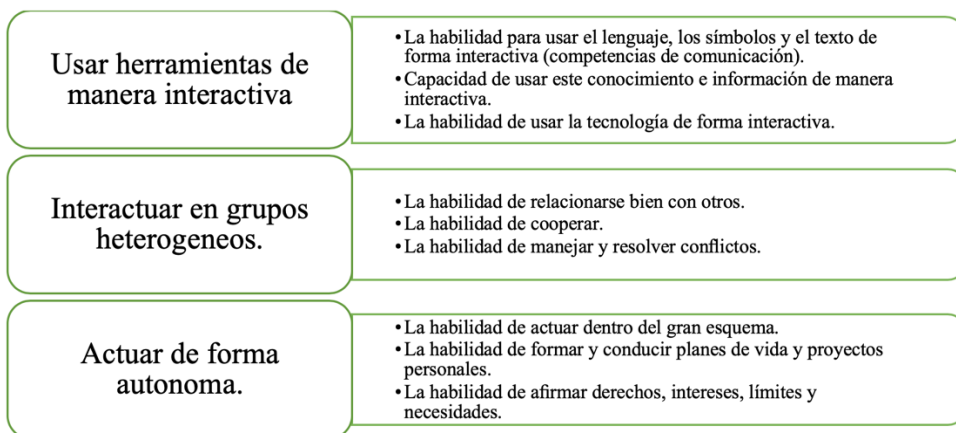


Figura 3. Clasificación de las competencias clave. Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2005). La definición y selección de competencias claves.

Resumen ejecutivo

Por otra parte, Bogoya (citado en Niño, 2011) clasifica la tipología de las competencias básicas cognitivas de la siguiente manera: interpretativa, propositiva, argumentativa y comunicativa. A continuación, se especifica cada una de ellas.

- **Competencias interpretativas:** Capacidad para la comprensión de la información con base a un sistema simbólico como textos, mapas, esquemas, mensajes e interpretación de textos. Para el proceso de comunicación esta competencia se ejercita a través de la comprensión lectora.

- Competencias propositivas: Formular hipótesis y resolver problemas son parte de sus principales características. En el proceso de comunicación se ejercita a través del discurso oral y el texto escrito.
- Competencias argumentativas: Dar razón a la formulación cognitiva por medio de datos para desarrollar el pensamiento lógico. A partir de la comunicación esta competencia se desarrolla por medio del discurso expositivo y argumentativo.
- Competencias comunicativas: Es transversal dentro de las tres competencias anteriores ya que está implícita en cada una de ellas.

Según Correo (citado en Niño, 2011), las competencias comunicativas integran otras subcompetencias: Competencia lingüística, competencia pragmática, competencia tímida, competencia cultural e ideológica.



Figura 4. Esquema de las subcompetencias de la competencia comunicativa.
Fuente: Elaboración propia, según Niño (2011).

- Competencia lingüística: Comprender los saberes del código de la lengua y las reglas que rigen la construcción y emisión de enunciados oraciones párrafos y textos.
- Competencia pragmática: Saber emitir de acuerdo con las motivaciones e intenciones de los integrantes según las situaciones.

- Competencia tímica: Expresión y manejo de la emotividad referente a los personajes que son partícipes del acto comunicativo.
- Competencia cultural: El conocimiento de las representaciones sobre el mundo hace referente a la comunicación.
- Competencias ideológicas: Se identifica a través de la apropiación de creencias no argumentadas que se encuentran inmersas en un grupo.

El docente comunicador: características

Kaplun (2016) ofrece algunas sugerencias para todo aquel docente que pretenda establecer lazos comunicativos con sus alumnos para favorecer la construcción conjunta de conocimientos de sus estudiantes y, a la vez, la de ellos mismos y de igual manera para desarrollar capacidades profesionales y personales discursivas.

Primeramente, según las sugerencias del autor, el docente debe pensar en el destinatario. De manera constante debemos tener en cuenta la población a la que va dirigido nuestro mensaje, analizando sus características y necesidades. De igual manera, es necesario analizar sus gustos y preferencias. No podemos ejercer una relación comunicativa cuando desconocemos los temas de interés de nuestros destinatarios, ya que no siempre representan este rol.

El docente se debe presentar con una actitud comunicativa abierta. No pensar exclusivamente en el mensaje que queremos emitir sino de igual manera como lo procesan nuestros destinatarios. Ser capaces de abrirnos a críticas y sugerencias de nuestros receptores.

Debemos ser humildes para aceptar las observaciones de nuestros destinatarios sin presentarnos con una actitud defensiva, marcando con ello una jerarquización innecesaria. Tener la capacidad de reformular el mensaje si éste no es entendido, comprendiendo y aceptando que existen fallas entre los códigos comunicativos.

Otra propuesta es evitar la improvisación. Es necesario que los docentes estructuren con anticipación el mensaje que quieren exponer, es decir, que

planificar el mensaje partiendo de intencionalidades claras. Deben preguntarse en este punto: ¿qué quiero comunicar?, ¿para qué lo quiero comunicar?, ¿cómo lo quiero comunicar?

Discutir el plan con algún compañero (trabajar de manera colaborativa). Cuando el educador trabaja de forma individual la mayoría de las veces, corre el riesgo de que sus mensajes se carguen de fallas comunicativas. En este caso, nuestro lenguaje se puede cargar de consideraciones personales, confusas, incluso irrelevantes, que no aportan a la construcción de saberes. Al trabajar en comunidad, con colegas profesionales, se pueden perfeccionar los mensajes que deseamos presentar a nuestros alumnos.

Es importante que los docentes asuman un compromiso comunicador. Siendo la comunicación el arma fundamental para la construcción de saberes, se deben cuidar las transmisiones de información inadecuadas sobre todo confusas que se expongan a los alumnos. El docente debe desarrollarse en un rol de ponente flexible bilateral, en constante perfeccionamiento, centralizando como prioridad a sus destinatarios y sus necesidades comunicativas dialógicas.

Caminos y métodos para la participación. Propuesta teórica

Analizamos algunas propuestas metodológicas que apoyen al desarrollo del diálogo y la comunicación bilateral. Se encontraron algunas técnicas didácticas de procesos tipográficos, imprenta y redacción de textos periodísticos en la escuela de Celestin Freinet. El teórico (citado por Pettini, 1977) mencionaba que la expresión escrita no tenía sentido sin interlocutores, además que ésta no podía ser limitada y censurada por el profesor:

El niño escribe ahora para ser leído- por el educador y por los compañeros-, en fin, para que su trabajo se imprima, para que su texto, permaneciendo de esta forma fijo, sea igualmente conocido por los corresponsables próximos y lejanos que lo leerán (Pettini, 1977, pág. 70).

Por lo cual, la impresión periodística o la tipografía están ancladas a la concepción del lenguaje en su expresión social comunicativa, según lo argumenta Pettini (1977) retomando los estudios de Celestin Freinet. Al igual, argumenta que es necesario situar al estudiante bajo contextos motivacionales para escribir, al tiempo que estructura la técnica del texto libre, con intenciones claras, que el niño escribiera sobre su entorno, sobre aquello que era causa de su atención. Los alumnos, al terminar de escribir sus textos, los leían ante sus compañeros para pasar por un proceso de selección y corrección para su futura impresión.

Retomando estas técnicas, la pedagogía de la comunicación nos brinda una gran variedad de métodos que propician la participación y desarrollan las competencias comunicativas visualizando en los medios de comunicación una oportunidad para propiciar la escritura en los alumnos. Algunos ejemplos de estos métodos son:

➤ Periódicos populares participativos

Los alumnos recaban información de su entorno, el objetivo es publicar lo más sobresaliente sobre las temáticas que aquejan a la sociedad. En la escuela primaria este método puede desarrollarse mediante un equipo técnico que recolecte textos de diferentes grados y grupos donde se desarrollen diálogos y mesas de análisis de temáticas de relevancia social. Se puede propiciar la participación, pidiendo a los “interlocutores” que escriban sobre cualquier cosa que sea de su interés o pidiéndoles que expresen de manera oral lo que les gustaría fuese publicado para que el grupo técnico, redacte posteriormente sus ideas.

➤ Periódicos que conversan con sus lectores

Mediante este método se busca que los interlocutores desarrollen competencias lingüísticas mediante las temáticas del periódico. Que éstas logren ser punto de análisis debido a la cercanía de su contenido. Las publicaciones deberán generar intriga. No se colocan conclusiones específicas, sino que se redactan de tal manera que existan diversas conclusiones. De esta manera se motiva a los estudiantes a contribuir con la creación y difusión del periódico escolar.

➤ Vídeos para el diálogo

Se realiza la elección de un tema para el video de manera colaborativa y se busca que algún miembro de la comunidad escolar pueda participar en él. Es necesario realizar un guión para planificar de manera específica las intenciones comunicativas del video, sin embargo, al igual que con el periódico, se sugiere que los cierres sean libres sin, o con múltiples conclusiones para propiciar el diálogo.

➤ El teatro como expresión comunitaria

Presentar obras creadas o adaptadas por la comunidad escolar con temas retomados de situaciones de la vida cotidiana o tradiciones y costumbres propias de la región. Se toman en cuenta aquellos diálogos espontáneos que pudieran surgir durante los ensayos para desarrollar el guión definitivo. Al igual que en los anteriores métodos, se pretende dejar conclusiones abiertas que propicien el diálogo. Se sugiere que durante la obra se abran espacios para la participación de los interlocutores con la finalidad de romper la ficción y visualizar a la población ante contextos problematizadores que buscan soluciones inmediatas.

➤ Casetes de ida y vuelta

Se producen una serie de casetes con diversos temas, los cuales son distribuidos en la sociedad para que estos sean contestados, favoreciendo de esta manera una intercomunicación, donde todos escuchan las opiniones de todos.

➤ Programa de radio hecho con y para la comunidad

Se visitan diversos contextos con los cuales se va recabando información sobre experiencias, testimonios, noticias sobre cualquier hecho sobresaliente. Posteriormente, se clasifica, analiza y selecciona el material para la creación del programa de radio. Los temas deben estar ligados a la vida cotidiana de las personas del entorno, lo que para muchos no es noticia para los miembros de la comunidad es su vida misma.

Es así como esta propuesta metodológica brinda un panorama diversificado para la implementación de métodos que favorezcan las competencias comunicativas en el entorno escolar mediante medios populares de comunicación, pero con un impacto directo en la vida cotidiana y académica de los niños. Con las nuevas tecnologías estos métodos pueden llegar a tener un impacto mayor, no solo en la institución sino en zonas aledañas.

Ciclo de calidad: planear, hacer, verificar y actuar.

Tomando en cuenta los aportes teóricos, principalmente de Kaplun, Freire y Freinet, creamos una propuesta de intervención en busca de desarrollar competencias comunicativas en los alumnos y, a la vez, de fortalecer la autoconcepción del docente como un ente comunicador preocupado por enriquecer la acción dialógica en su aula. En la siguiente tabla se pueden observar las características principales de dicha propuesta:

Descripción general del proyecto de intervención	
Nombre del proyecto:	Camarillo Comunica.
Destinatarios:	Alumnos de 5° grupo “B”
Lugar:	Esc. Prim “Ma. Enriqueta Camarillo y Roa”
Periodo de aplicación:	Febrero – Marzo del 2017
Duración total de proyecto:	42 horas
Numero de sesiones:	21 sesiones
Duración de las sesiones:	2 horas
Contexto problematizador:	Bajo nivel del dominio del desarrollo de competencias comunicativas.
Propósito general:	Se pretende que al finalizar el proyecto de intervención los alumnos de 5° grupo “B” de la escuela primaria “Ma. Enriqueta Camarillo y Roa” expresarán de manera clara sus ideas y emociones favoreciendo la comunicación por medio de las diversas formas en que se representa el lenguaje (oral y escrita) creando productos de difusión con temas de relevancia social, desarrollando de esta manera un nivel superior de dominio de las competencias comunicativas.

Tabla 1. Descripción general del proyecto de intervención. Fuente: Elaboración propia.

El proyecto de intervención tiene por nombre “Camarillo Comunica”. Se despliegan una serie de pequeños proyectos titulados: “Camarillo comunica personajes célebres”, “Camarillo comunica ciencia”, “Camarillo comunica valores” y “Camarillo comunica y argumenta”. Todos tienen una correspondencia con el desarrollo de aprendizajes esperados de los bloques III, IV y V, que no se atenderán de manera cronológica, ya que se buscó una simultaneidad en el nivel de dominio intentando que la complejidad aumentara simultáneamente, como se muestra en la siguiente tabla, donde se organizan los aprendizajes según los niveles de dominio de una competencia, establecidos por Tobón (2010).

Mapa de aprendizajes.				
	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Saber conocer		<p>Conoce la puntuación correcta para organizar los diálogos en una obra teatral, así como para darle la intención requerida al diálogo (Secuencia 3).</p> <p>Identifica la relación entre los datos y los argumentos de un texto expositivo (Secuencia 2).</p>	Identifica el punto de vista del autor en un texto y es capaz de definir una postura propia (Secuencia 4).	Argumenta sus opiniones al participar en un debate a partir de la postura de autores. (Secuencia 4)
Saber hacer	<p>Usa verbos, adverbios, adjetivos y frases preposicionales para describir (Secuencia 1).</p> <p>Describe personajes recuperando aspectos físicos y de personalidad. (Secuencia 1)</p>		Adapta la expresión de sus diálogos, de acuerdo con las intenciones o características de un personaje. (Secuencia 3)	
Saber ser		Valora la importancia de incluir referencias bibliográficas en sus textos. (Secuencia 2)		
Saber convivir			Valorar las opiniones de sus compañeros y trabaja de manera colaborativa. (Secuencia 4)	

Tabla 2. Mapa de aprendizajes. Fuente: Elaboración propia a partir del PPE (2011).

Las actividades procuraron que el alumno pudiera percibir en los medios de comunicación un camino para el aprendizaje y para comunicarse con otros. De esta manera, se tomaron como referentes una serie de productos finales, tales como: La caricatura periodística, los textos de divulgación, los videos, el teatro guiñol y las grabaciones radiofónicas, contextualizando las propuestas de la pedagogía de la comunicación.

Se busca que el alumno pueda realizar un proceso de construcción de los conocimientos fuera del salón de clases involucrando a más miembros de la comunidad escolar, para favorecer el intercambio comunicativo, a la vez que crea medios contruidos por todos y para todos.

La metodología de intervención que se retomó para esta propuesta es la sugerida en el plan y programas de estudios (SEP, 2011), en la que se proponen dos formas de trabajo:

- Los proyectos didácticos: Es una secuencia de actividades, planificadas con anterioridad, para la realización de un producto de lenguaje utilizado con fines educativos mediante un uso social, con el que se aprenden ciertos contenidos. Para el desarrollo de proyectos didácticos se requiere de la colaboración de todos los miembros del grupo, ya que los productos se plantean como una meta cognitiva.
- Las actividades permanentes: El propósito de estos espacios es que exista más libertad con el fin de que los alumnos desarrollen actividades relacionadas con la producción de textos orales y escritos. Son actividades sistematizadas periódicamente que permitirán relacionarse con las prácticas sociales del lenguaje.

Los proyectos son una propuesta pertinente, ya que se acercan a las realidades sociales de los estudiantes intentando desarrollar temáticas de interés para los alumnos, correspondientes a su edad y contexto. El PPE (SEP, 2011) menciona que esta metodología permite que el estudiante investigue, proponga hipótesis y explicaciones, discuta opiniones y socialice el conocimiento, entre otros beneficios.

¿Cómo evaluar las competencias?

Las competencias son las articulaciones de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Analizamos con anterioridad los elementos transversales que integran las competencias comunicativas. Tobón, Pimienta y García (2010) proponen la clasificación de niveles de dominio de las competencias. Para que sea más sencilla su clasificación, se propone el siguiente gráfico:

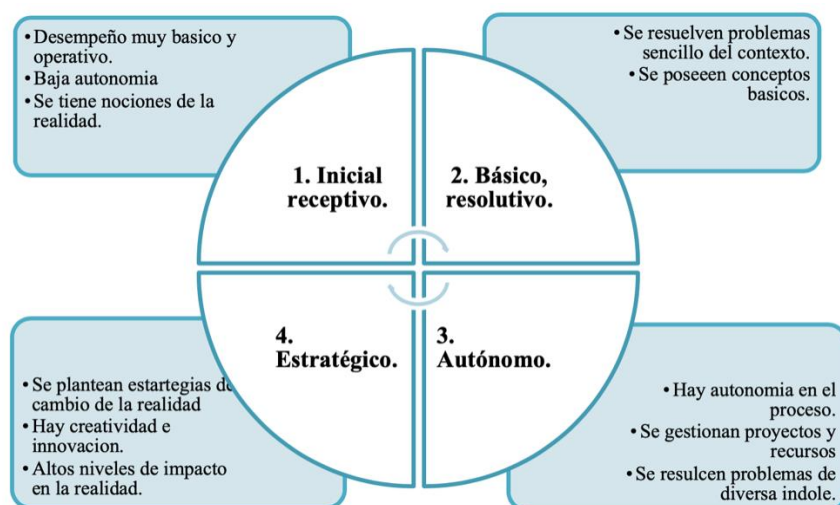


Figura 5. Niveles de dominio de las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón, (2010) Secuencias didácticas.

Se evaluó tomando en cuenta los momentos de la evaluación: Diagnóstica, formativa y sumativa que atiende a los tres momentos de las secuencias didácticas: inicio desarrollo y cierre. Los tipos de evaluación definidos para este proyecto fueron: Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se puso mayor énfasis a la coevaluación, ya que según los principios de la pedagogía de la comunicación, los medios de comunicación creados están sujetos a críticas y mejoras a través del entorno social próximo.

Para esto el PPE (SEP, 2011) argumenta que es necesario identificar las estrategias e instrumentos idóneos para los niveles de desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes; por lo cual se establece un listado de

instrumentos útiles para la obtención de evidencias, todos ellos relacionados con la asignatura de español y metodología de proyectos didácticos. A partir de lo anterior, se tomaron los siguientes para evaluar las secuencias del proyecto:

- Listas de cotejo.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.

Resultados

Con la intervención de los métodos propuestos en la pedagogía de la comunicación, y tomando en cuenta las sugerencias de Kaplún (2016) para desarrollarnos como un docente comunicador, se mostraron avances importantes durante las secuencias. En primer lugar, los alumnos se encontraban a la expectativa constante sobre cuál sería el nuevo proyecto a crear. A pesar de que estos proyectos incluían escribir guiones, organizar ideas e investigar, los alumnos se encontraban motivados, porque sus proyectos se podían publicar y sus compañeros podían tener acceso a ellos.

Por otra parte, y aunque no fue el objetivo principal, fortalecimos el trabajo colaborativo. El trabajo se organizaba de manera interna en los equipos y el docente fungía el rol de orientador del aprendizaje. Otro elemento a considerar es que dentro de los proyectos lo alumnos elegían los temas de su interés, así que durante las sesiones no se limitaron a ver un par de temas, sino que el manejo del contenido se extendió de tal manera que durante los proyectos se trataron más de diez temáticas de diferentes asignaturas, tratando el lenguaje desde su naturaleza transversal.

Contextualizamos los métodos propuestos y elegimos incorporar algunos otros, como lo fue la caricatura periodística, los videos estilo YouTube, el teatro guiñol y podcast. Con ello introducimos el manejo de nuevas tecnologías. Para analizar el resultado de las secuencias optamos por retomar una muestra representativa del 15%, correspondiente a 5 alumnos (S1, S2, S3, S4 y S5). En la siguiente gráfica se muestra el avance obtenido en su trayecto formativo.

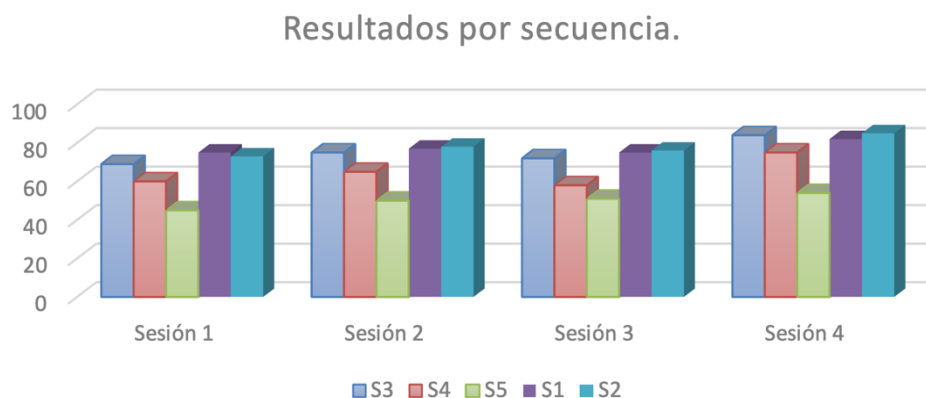


Figura 6. Resultados por secuencia. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo antes mencionado, se puede identificar que ante el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales engloban leer, escribir, hablar y escuchar, intervienen múltiples factores que afectan o benefician el desarrollo de las competencias. Además, están determinadas de manera particular al contexto donde se desempeñe la investigación. Se puede resaltar que en el grupo se detectaron los siguientes factores:

- A) Niveles léxicos y pragmáticos del lenguaje: Debido al poco desarrollo de la competencia, los docentes se encuentran ante un obstáculo léxico. Éste debe contribuir a la transformación del discurso que el docente emplea ante los alumnos, tomando en cuenta las sugerencias que brinda Kaplun (2016) para fundamentarse como un docente comunicador.
- B) Uso de los medios: La tecnología y la comunicación se deben incorporar al desarrollo de competencias comunicativas; ya que contribuyen a su

desarrollo y se consideran como un factor importante en la adquisición del lenguaje y su desarrollo, además que influyen en las construcciones de la realidad social.

- C) La comunicación socializada: Para desarrollar competencias comunicativas, los alumnos deben socializar el lenguaje visto desde su concepción como un intercambio que implica la adquisición de cultura y la construcción de conocimientos.
- D) Gustos e intereses: Es indispensable considerar estos aspectos, ya que favorecerán y motivarán al alumno a escribir, leer, investigar, argumentar, etc. De igual manera, al identificar gustos e intereses, el docente tendrá una oportunidad para compartir el mismo código comunicativo con sus alumnos.

Existen más factores que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas, no obstante, dentro de esta investigación se pudieron identificar los anteriores como centro del desarrollo de una competencia comunicativa específica: Emplear el lenguaje para comunicarse y como medio para aprender.

Los medios de comunicación más recomendables, debido al alcance obtenido dentro de esta investigación son:

- a) Medios de comunicación electrónicos: Corresponden a aquellos medios que se crean o difunden a través de un medio electrónico. Algunos ejemplos de los mismos son los tutoriales, videoblogs, foros electrónicos, páginas web, periódicos y revistas electrónicas, información desarrollada en redes sociales, entre otros.
- b) Medios auditivos: Corresponden principalmente a los medios radiofónicos, expresados en sus diferentes modalidades: programas de radio en vivo o pregrabados, conocidos como podcast.

Como profesional de la educación es necesario romper los paradigmas aún establecidos en las dinámicas educativas, visualizarse como un agente comunicador de cambio expuesto a errores y correcciones, fortalecer las áreas de oportunidad detectadas bajo una formación continua, tomar en cuenta la

importancia de conocer los gustos y preferencias de los estudiantes para así intervenir de manera pertinente en el contexto; bajo un marco ético profesional, trascendiendo en la institución así como en sus entornos.

Referencias

Ley general de educación. (22 de Marzo de 2017). Recuperado el 10 de Junio de 2017, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Campoy, T. G. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En T. G. Campoy, Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Editorial EOS.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (págs. 91-10). UNESCO.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Gomez, G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. Recuperado el 02 de Abril de 2017, de Relingüística: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm

INEGI. (14 de febrero de 2017). Recuperado el 21 de diciembre de 2017, de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/enoe_ie/enoe_ie2017_02.pdf

Kaplún, M. (2016). Una pedagogía de la comunicación. Caminos.

Niño, V. (2011). Competencias en la comunicación. Ecoe.

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OCDE. Recuperado el Enero de 2018, de www.OECD.org/edu/statistics/desecco www.desecco.admin.ch

OEI. (1994). Proyecto "Medios de comunicación y educación" de la OEI. Comunicar (3), 105-107.

Pettini, A. (1977). Célestin Freinet y sus técnicas. Sigüeme.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado el 25 de Abril de 2018, de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP. (20 de Enero de 2017). Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes. . Obtenido de Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf

SEP. (2011). Plan de estudios . SEP.

SEP. (2011). Plan de estudios. Guía para el maestro Primaria. Quinto grado. SEP.

SEP. (2010). Programa de Escuelas de Calidad. Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. P. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias. Pearson Educación de México.

Capítulo 9. La gestión directiva centrada en el proceso de inclusión educativa

Mareana Espíritu Espinoza

Blanca Estela Galindo Santiago

María de Lourdes González Rojas

RESUMEN

El presente documento corresponde a un avance parcial de una investigación de carácter cualitativo que tiene como objetivo identificar, analizar, reflexionar, así como intervenir en los principales desafíos que afronta el personal docente y directivo, en atención a la diversidad escolar como parte del proceso de Inclusión Educativa. El tema se desarrolla desde la perspectiva de la Dirección Escolar, con el propósito de fortalecer el trabajo de Gestión de los aprendizajes, de manera conjunta con el personal docente e instituciones que aporten en mejora de la problemática identificada. Para este trabajo se expone lo correspondiente a los aspectos del diagnóstico reflexivo para determinar la problematización.

El diagnóstico del problema se realiza en la Escuela la Primaria Federal “Alfonso Reyes”, de Cd, Nezahualcóyotl, Estado de México, con pruebas de corte cualitativo como son la entrevista al personal docente y directivo, la recopilación de la bitácora escolar y de dirección, las observaciones cotidianas enfocadas a las barreras de aprendizaje que muestran los alumnos, el análisis de los resultados académicos realizado por el consejo técnico escolar, un plan de trabajo escolar enfocado a “La Inclusión Educativa” establecido en el Programa Escolar de Mejora Continua.

Los avances, hasta el momento, alcanzan el marco teórico, enfatizando la perspectiva teórica humanista, con una revisión de los objetivos a nivel mundial desde la UNESCO y los Objetivos del desarrollo sostenible, la revisión de la Estrategia Nacional de Educación inclusiva en México, así como el marco epistemológico del tema a tratar, los principios filosóficos, psicológicos y sociales

mediante el recorrido histórico de los cambios relevantes en el sistema educativo nacional. Posteriormente, se explica el marco pedagógico que entrará en vigor con los actuales planes y programas de estudio del actual modelo educativo en la cuarta transformación.

PALABRAS CLAVE: Gestión Directiva, inclusión educativa, exclusión y diversidad escolar.

Introducción

¿Para qué investigar? Es una pregunta que debe ser respondida antes de iniciar una investigación tener la certeza de lo que se quiere y para qué se quiere hacer (Orozco, 2014). El objetivo personal y profesional de la presente investigación permitirá entender, reflexionar, transformar y replantear mi práctica como directivo escolar, siendo también un medio de superación personal y profesional propiciando el cambio en uno mismo, para después impactar en el contexto personal y laboral en el que me encuentre.

“El propósito de la Investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliott, 2000, pág. 24). En este sentido, y haciendo una reflexión sobre la práctica, como Directivo escolar me encuentro con diferentes problemáticas por resolver como son: el tiempo destinado a los requerimientos administrativos, la necesidad de acompañamiento al personal docente, el bajo rendimiento académico escolar, la aplicación de los tres modelos educativos y el análisis de sus enfoques, así como el reorientar las líneas de trabajo de las escuelas de tiempo completo.

Fundamentación teórica del objeto de estudio (Gestión directiva)

El tema objeto de estudio de la investigación se aborda desde la perspectiva de la Gestión de un directivo escolar, entendida como “el conjunto de acciones,

relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (Pozner, 2000, pág.22). Partiendo desde este concepto, y retomando la experiencia del trabajo directivo en las escuelas, son diversas las problemáticas presentadas en los centros escolares, así como la necesidad de ser atendidas por el directivo escolar en su facultad de gestor escolar.

La SEP (2001) define la gestión escolar como:

El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica. (p. 17)

La gestión escolar deberá fortalecer, a su vez, a la gestión pedagógica, siendo ésta donde se realiza la gestión educativa en su conjunto; por lo que se relaciona con la manera en que el docente lleva a cabo el proceso de enseñanza (SEP. 2001). Es el espacio áulico donde los conceptos, políticas, teorías y objetivos tienen la veracidad y visibilidad de los alcances propuestos, de aquí la importancia de la función directiva en sumar esfuerzo en el acompañamiento y asesoramiento al personal docente, estando de cerca para conocer y entender los retos existentes en el ámbito pedagógico

Tapia (2003) invita a:

convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de

toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión de conjunto y factible. (p. 1)

La importancia de la gestión escolar en el tema de la integración, y ahora inclusión educativa, se verá reflejada cuando se logre la participación activa y creativa de los profesores junto con los padres de familia; así también reasignando los recursos pedagógicos, diversificando las acciones, gestionando los recursos materiales y de infraestructura que faciliten el logro de los objetivos dentro del aula. Para ello, los “directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo.” (UNESCO, 1994. Pag.24).

Referentes Teóricos

La gestión directiva en esta investigación se encuentra vinculada con las diversas preocupaciones y necesidades de capacitación observadas en el personal docente, que a su vez identifican un problema en el proceso de la Educación inclusiva, entendida como el proceso que permite superar obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de los y las estudiantes (UNESCO, 2017). En la amplitud de esta definición hago hincapié que se refiere a todos los estudiantes sin exclusión alguna, en el entendido de que la diversidad de alumnos que se atiende y a los que se enseña en los centros escolares y que no precisamente tienen relación con algún tipo de discapacidad o habilidades sobresalientes; que estos últimos, en muchas ocasiones, son alumnos más excluidos, ya que se ha ignorado la dimensión del potencial de sus capacidades, dando por entendido que son los que menos requieren apoyo.

Considerar a la inclusión como un proceso (Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011) nos lleva a los inicios de la educación inclusiva, haciendo alusión de manera importante al acuerdo de Salamanca en España con el planteamiento de “Educación para todos” (EPT), documento en el que se establece que todo menor

con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra tales necesidades.

La equidad es otro término dependiente de la inclusión educativa que consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia (UNESCO 2017). Esto, debido a que el derecho de niños y niñas a una educación de calidad debe ser un propósito que se traduzca en prácticas educativas (Reimers, 2016). Este es un derecho a valer que se ha delegado principalmente al sector educativo desde las aulas, en donde se reitera el compromiso que la escuela tiene con la sociedad en elevar los aprendizajes esperados atendiendo la equidad y la inclusión en la Educación.

A nivel mundial, la educación para un mundo globalizado exige la adaptación de los planes y programas curriculares vigentes en nuestro país, que estén acordes a las necesidades locales y globales, mismo que desde los espacios escolares se debe conocer y concientizar a la comunidad escolar sobre la importancia de trabajar objetivos educativos a nivel mundial, en lo que respecta a la inclusión y equidad en la educación, desde la agenda 2030 de la UNESCO, considerando los alcances de contexto en el que desarrollan los alumnos, sus familias y docentes, así como las condiciones, equipamiento y contexto escolar.

Fundamentos filosóficos

Los principales fundamentos filosóficos en los que se sustentan las bases de la integración educativa, de acuerdo a la SEP (2000) son:

Respeto a las diferencias: reconocer las diferencias entre sujetos que conforman una sociedad debe ser una característica que enriquezca a la humanidad. Desde esta visión, los últimos años se han realizado distintas reformas, en concordancia con una sociedad homogénea que establece la necesidad de aceptar las

diferencias y brindar a cada persona los mismos beneficios y oportunidades (Toledo, 1981).

Derechos Humanos e igualdad de oportunidades: Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales. Entre ellos, a una educación de calidad. Por lo tanto, es necesario, primero, que se le considere como una *persona* y, después, como un sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995, Roaf y Bines 1991).

Escuela para todos: El artículo primero de la Declaración Mundial sobre la Educación para todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial 1990). Así, el concepto *escuela para todos* va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos –cobertura y calidad- es necesaria una reforma profunda del sistema educativo. Una de las propuestas de la UNESCO, en ese sentido, es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad.

Los inicios de la integración de los alumnos con discapacidad, y diferentes enfermedades que significaban un obstáculo en su momento para estar en una escuela regular, ocasionó un gran revuelo para el personal docente que brindaría la atención, primero porque no se contaba con la preparación necesaria, sólo la información mínima para saber que los alumnos de CAM podrían estar en nuestras aulas. No se contaban con las condiciones básica para recibirlos y se dejó esta responsabilidad con todas sus implicaciones a cada docente de grupo.

Lo antes comentado no tardó en presentar conflictos entre docentes y padres de familia. En primer lugar con los padres de familia que, sabedores de las circunstancias clínicas diferentes de sus hijos al encontrarse en las escuelas regulares, comentaban su sentimiento de rechazo y discriminación hacia ellos. En

segundo lugar, porque existen padres que no aceptan o reconocen que sus hijos requieren un diagnóstico médico de acuerdo con las diferencias observadas (en el ritmo del proceso de aprendizaje comparado con la media de un grupo de alumnos regulares) y a la menor insinuación de la necesidad del diagnóstico, mostraban su inconformidad.

La inclusión defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones y se fundamenta en el reconocimiento de la igualdad, en dignidad y derechos, de todas las personas; así como el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar. Todo lo anterior se logra enfatizando en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales, en el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo (SEP 2020). Lo anterior nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva.

El papel que desempeña un directivo escolar en la gestión de ambientes inclusivos escolares deberá ser influyente en el cambio de perspectiva que tenga el personal docente al entender la educación inclusiva como una oportunidad para transformarnos y renovarnos. Esto no será un reto sencillo por los diferentes desafíos que ya se han presentado, como la resistencia de los padres de los alumnos cuando se les sugiere buscar apoyo especializado, conocimientos y herramientas que no dispone ni son propias de un docente de grupo; la apertura de un grupo cada día más creciente que invita a demandar al docente cuando este ha faltado a garantizar derechos y condiciones pertinentes a los alumnos. De todo lo anterior, y a partir de las diferentes carencias y requerimientos de la comunidad escolar, y sobre todo la asesoría en la gestión pedagógica surge la pregunta: ¿cuál será la finalidad de invertir en espacios como esos?

La postura de Mel Ainscow y Gerardo Echeita remite a pensar de manera inmediata a Howard Gardner, quien, mediante la *“Teoría de las Inteligencias Múltiples”*, nos da a conocer los diferentes estilos de aprendizaje que posee toda persona, en los que predomina una forma de aprender más que otra y de aquí la

importancia de saber identificarlas inteligencias múltiples para luego diseñar las actividades propicias que permitan al alumnado aprender de manera más sencilla.

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Gardner, en el que la inteligencia no es vista como algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. El autor reconoce ocho inteligencias, mismas que se mencionan a continuación: 1) Lingüístico-verbal 2) Lógico-matemática 3) Musical 4) Espacial 5) Científico-corporal 6) Interpersonal 7) Intrapersonal 8) Naturalista. Esta teoría permite observar de manera diferente a cada persona, contribuyendo a facilitarle el aprendizaje mediante el diseño de actividades que impulsen la inteligencia predominante entre las ya mencionadas.

Sin restar importancia a los estilos de aprendizaje de los alumnos, también se encuentra un reto más en los docentes, siendo este otra de las gestiones implícitas en las funciones de todo directivo escolar que determina los resultados esperados en los objetivos construidos y establecidos por el personal escolar. Tiene que ver con la motivación que se favorezca en cada uno de los integrantes del personal escolar. Inspirar el interés y el gusto por el servicio educativo que se ofrece, practicarlo día a día, asumir el reto de encontrar en cada acción un motivo importante para ser realizada.

Método Investigación-Acción

La investigación acción, retomando la definición de Jonh Elliot (2000), se describiría como “reflexión relacionada con el diagnóstico”, cuyas características en la que está basada en el análisis de las acciones humanas y las situaciones experimentadas por los profesores como problemáticas. Para el diagnóstico de la problemática a identificar se ocupa la siguiente metodología:

Como primer momento se observan y escuchan las dificultades en la práctica docente. Se retoma el concepto de problema cuando “refiere a un obstáculo cuando se designa. A aquello que no ocurre como debiera que aconteciera. Es una situación adversa” (Córdoba 2005, pág.9), pero también una guía orientadora.

Para delimitar el planteamiento del problema al iniciar el primer momento que denomina *exploración*, los autores sugieren “enunciar el mayor número de asuntos vinculados con la inquietud inicial, posteriormente examinarlos y deliberar cuál es el más fértil, cuál permite trabajar eficazmente y obtener información o construir la explicación relacionada con la preocupación de origen” (Córdoba 2005, pág. 20).

En un segundo momento para identificar el problema, llegamos a la etapa de *concreción*, como se le denomina “al momento en el que ha de deliberarse cuál es el problema de estudio, el núcleo o foco del trabajo de investigación” (Córdoba 2005, pág. 22). El cual se aborda de lo particular a lo general en este diagnóstico, con apoyo de instrumentos de evaluación de corte cualitativo, como son la entrevista al personal docente y directivo, la recopilación de la bitácora escolar y de dirección, las observaciones cotidianas enfocadas a las barreras de aprendizaje que muestran los alumnos, el análisis de los resultados académicos realizado por el consejo técnico escolar.

En un tercer momento se realiza el planteamiento. En esta etapa, después de elegir y concretar una problemática, el investigador expresa claramente con la mayor precisión posible, y apoyado en un contexto teórico particular, el asunto que ha de ser estudiado, para de esta forma romper con las descripciones superficiales o poco especializadas.

Por último, está la fase de delimitación. En ella se determinan las teorías y autores que serán tomados en cuenta para el desarrollo del trabajo.

Diagnóstico reflexivo para determinar la Problematización (problema)

El problema de investigación se encuentra en la Escuela Primaria Federal “Alfonso Reyes” de organización completa. Cuenta con 12 grupos, dos por cada grado de primero a sexto, con 12 docentes, quienes atienden entre en promedio de 25 a 30 alumnos por grupo con una matrícula total de 352. El rango de edades de los docentes oscila entre los 34 y 50 años. La mayoría cuenta con una preparación profesional de nivel licenciatura y maestría, a excepción de la directora Escolar, que cuenta con doctorado y un apoyo en la dirección escolar que representan las

figuras de subdirector académico y de gestión escolar, así como un Maestro de Educación física y el apoyo de un personal de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Las razones antes mencionadas que dan origen al problema son parte del diagnóstico Escolar realizado por el personal docente y directivo. En él se define el tema a trabajar durante las reuniones del CTE, quedando de la siguiente manera: **“Atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo fortaleciendo el diálogo entre escuela y familias”** establecido así, en el (PEMC), también se realizaron entrevistas al personal docente y la aplicación de la cedula de evaluación docente (instrumento institucional de SEIEM).

De lo antes expuesto se generan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las funciones del directivo en la gestión escolar que favorecen o detienen el proceso de atención a la equidad e inclusión en la educación?
2. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el personal escolar en la atención a la diversidad en el marco de la inclusión educativa?
3. ¿Desde qué teorías se analizarán las prácticas Educativas Inclusivas?
4. ¿Qué actores intervienen en la atención a la equidad e inclusión en la Educación?

Las preguntas anteriores dan lugar al establecimiento de los objetivos de la investigación. Éstas guían la presente investigación y en su momento responderán a:

Objetivo General: analizar las prácticas de la Gestión Directiva Escolar como factor favorecedor y/o determinante en atención al proceso de equidad e Inclusión Educativa.

Objetivo específico 1: realizar un Diagnóstico de las prácticas de gestión directiva escolar, que favorecen o no, los procesos de equidad e inclusión educativa.

Objetivo específico 2: analizar los principales desafíos que se presentan en un centro escolar de nivel primaria en la atención a la equidad e inclusión en la educación?

Objetivo específico 3: desarrollar un proyecto de intervención escolar, desde una perspectiva interdisciplinar e interinstitucional que favorezca las prácticas escolares de inclusión en la educación.

Técnicas e instrumentos aplicadas para el diagnóstico del objeto de estudio (gestión directiva)

Para identificar el diagnóstico del problema de estudio, se realizó, en primer lugar, una autoevaluación y valoración de las competencias como Director Escolar. Se requirió la aplicación del instrumento de evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión, “perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica” ciclo escolar 2018-2019. Siendo uno de los instrumentos recientemente aplicados el ciclo escolar inmediato anterior, como guía de los conocimientos, actitudes, capacidades que debe tener un directivo escolar; al cual se le realizó una adaptación en los parámetros, agregándole una rúbrica valorativa de un valor aproximado, en el cual se infieren las fortalezas y áreas de oportunidad, que se muestra a continuación:

En este primer diagnóstico se engloban cinco dimensiones: D1: Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan. D2: Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. D3: Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad y D 4: Un director que asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

Se realizó también una autoevaluación desde el análisis FODA, en el cual se plasma lo que se considera como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas como directivo escolar. A diferencia de la autoevaluación anterior que está más enfocada al hacer y responder de los parámetros establecidos por el sistema educativo, FODA permite emitir un juicio de los valores que se consideran poner en práctica, así como las amenazas o riesgos que no se vislumbran desde el Sistema Educativo Nacional y, no por ello, significa que no existen en el personal docente y directivo escolar.

Se aplicaron entrevistas a un directivo escolar y docentes de grupo de la escuela en donde se implementará el proyecto de intervención. Se analizó el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), instrumento que apoya al diagnóstico institucional y al diseño de un plan de trabajo escolar basado en los resultados académicos (instrumentos cuantitativos, y el análisis de las dificultades que enfrentan los docentes en su desempeño (análisis cualitativo).

Resultados

En el instrumento “Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión” se identifica una mayor área de oportunidad en la dimensión 2 “Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela”, resultado que corrobora nuevamente la necesidad de reorientar el plan de trabajo pedagógico en el acompañamiento al personal docente.

Con el instrumento FODA se encontraron como Fortalezas: Responsabilidad, cumplimiento, disposición al trabajo colaborativo, empatía profesional Tolerancia y Confianza en los demás. Las oportunidades que se identificaron se relacionan con la preparación profesional, nuevos escenarios laborales, relaciones profesionales, altas expectativas laborales, ser más coherente entre el pensar y hacer, tener más práctica en clases de grupo para fortalecer la empatía profesional. En cuando a las debilidades, se identificaron: exceso de confianza en todas las personas, priorizar el trabajo administrativo, poco dominio de teorías y modelos educativos, el

descuido a la familia. Finalmente, entre las amenazas se encuentran: estrés, salud física y mental, la familia, ser aprensiva, ser lineal en algunos aspectos, el descuido personal.

Se realizó una entrevista a la directora escolar con el objetivo de tener un panorama general de las principales problemáticas observadas en esta escuela desde la perspectiva del directivo, enfocándose en la dimensión Pedagógico–Curricular. Apoyándose del diagnóstico institucional y del análisis FODA hace señalamientos concretos en relación a las dificultades que se observan desde su la dirección escolar y las engloba desde tres actores:

1. La dirección escolar: Existe una sobrecarga de acciones y de trabajo administrativo que llega a la institución educativa, escasa implementación de proyectos globales con desarrollo curricular inclusivo que en su diseño posibilite a todo el alumnado desarrollar las competencias básicas, escasa elaboración de planes de acción tutorial para los alumnos en rezago, necesidad de un equipo técnico más amplio, especializado y estable, que dé cobertura a todo el proceso de desarrollo de una escuela inclusiva, en colaboración con los servicios de apoyo.

2. El personal docente: Se observa escaso avance en la puesta en práctica de las adaptaciones y la flexibilidad curriculares como herramientas pedagógicas, baja correlación entre formación impartida y prácticas inclusivas en la escuela. Son insuficientes las estrategias metodológicas y organizativas para minimizar/superar las barreras de aprendizaje. Los resultados en la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) presentan bajos niveles de excelencia educativa. Existe escasa atención prestada a espacios con alto potencial inclusivo (recreos, desayunador, actividades extraescolares, etc.) cuando no hay presencia docente directa.

3. Padres de familia: Existen bajas expectativas de algunas familias respecto a las posibilidades educativas de sus hijos, falta de aceptación por parte de algunas familias de las propuestas educativas que hacen los docentes, escasa

participación de las familias en el seguimiento educativo de los educandos, bajas expectativas de algunos profesionales y familiares con respecto al alumnado con dificultades de aprendizaje que influye en las prácticas y en los resultados.

Conclusiones

Diversas y permanentes son las problemáticas identificadas en los centros escolares que a su vez son atendidas por el equipo docente y directivo, sin embargo no es suficiente identificarlas, sino asumir el compromiso de superar las barreras que tenemos como docentes, y en especial como directivo escolar, al observar las barreras de otros, conscientes de que a su vez son las propias.

La gestión directiva, como objeto de estudio, se encuentra vinculada con una necesidad observada en el personal docente, en cada una de las inquietudes que exponen al referirse a las dificultades o barreras de aprendizaje que tiene en la enseñanza con el alumnado. Esta preocupación sólo es reflejo de las mismas dificultades que presentamos los docentes y directivos sobre el tema.

Reconocer las áreas de oportunidad permitirá realizar un proyecto de autogestión profesional que toda persona debe tener como un círculo interminable y propósito constante de superación personal y profesional, esperando como consecuencia la mejora de las condiciones en su contexto inmediato y de las personas que la rodean. Como directivo escolar, es indispensable que en este reto se lleve a la práctica lo que las palabras nos refieren y ser muestra voluntaria de las exigencias y necesidades que el servicio educativo requiere.

No existe una formación específica para desempeñar el cargo de director escolar, como es el caso de la formación del docente que cuenta con un programa curricular. Han sido las circunstancias, oportunidades y el interés por conocer y asumir ese reto profesional, que se va aprendiendo sobre la marcha. Imitar el buen desempeño de los demás es una forma de aprender, pero no es suficiente. Se requiere la permanente preparación profesional para enfrentar con mayores y mejores herramientas los diversos retos que se presentan.

Referencias

- Córdoba, F. y Córdoba, L. (2005). La Problematización. Instituto Superior de las Ciencias de la Educación.
- Echeita G. y Ainscow M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.
- Elliot, J. (2000). La Investigación-Acción en la Educación. Morata.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3).
- NEM (2019). Estrategia nacional de la educación inclusiva. SEP
- ONU (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.
- Orozco B. (2014). "Investigación, problematización y producción de conocimiento específico".
- Pozner, P (2000). "El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. AIQUE.
- Reimers, F. (septiembre 2016). "Educar Integralmente, XIV Asamblea FExE". Recuperado https://www.youtube.com/watch?v=W4tE1NGOM_s.
- Rioux M. (1995). La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia. Instituto Rocher.
- Roaf, C. y Bines, H. (1991). Needs, Rights and opportunities. Developing Approaches to Especial education. Falmer press.
- SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. SEP.

- SEP (2019). Estrategia Nacional para Educación Inclusiva. SEP.
- SEP. (2001). Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Modulo I. SEP.
- SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. SEP.
- SEP. (2020). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). ECOE.
- UNESCO (2010). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la inclusión.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la Inclusión y la equidad en la educación.

Capítulo 10. Satisfacción laboral del personal administrativo y manual de la Escuela Normal no. 1 de Toluca

Emma Martha Lara Vargas

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

Alejandra Porcayo Robles

Introducción

La actualidad laboral genera en el día a día una mayor exigencia en la calidad de los servicios. Con el fin de atender y satisfacer las necesidades de los usuarios, las organizaciones ponen especial atención en la satisfacción laboral del personal que interactúa en ellas, sean estas educativas, sociales, políticas o empresariales, partiendo de la premisa de que si un trabajador se encuentra satisfecho laboralmente, su desempeño e interacción en la organización se llevará de manera efectiva y armónica con sus compañeros, abonando así a la calidad de los servicios que brinda y como consecuencia a los resultados de dicha organización.

La Escuela Normal No. 1 de Toluca es una dependencia del Gobierno del Estado de México encargada de gestionar servicios educativos de calidad. Tiene como misión ser una institución de Educación Superior con reconocimiento nacional e internacional y lograr altos estándares académicos, que le permitan la certificación y acreditación como organización de vanguardia, con la participación de individuos altamente habilitados, encaminados a lograr la innovación, inclusión, igualdad, liderazgo, responsabilidad, buen ambiente de trabajo y sobre todo la satisfacción laboral.

Esta institución busca la certificación a través de la norma ISO 9001:2015, que centra su atención en la incorporación de la gestión del riesgo, en los Sistemas de Gestión de la Calidad, el liderazgo y en fomentar un ambiente de trabajo propicio que lleve a la satisfacción laboral, como una organización exitosa, capaz de ofertar servicios educativos de calidad.

Para Chiavenato (1999), una organización es un sistema de actividades conscientemente coordinadas, formado por dos o más personas, donde la cooperación entre ellas es esencial para su existencia. Werther (1996) precisa que es un grupo grande de personas comprometidas en actividades dependientes, que tienen un propósito determinado en común.

La organización es el espacio donde se dan diferentes interacciones, pero con fines comunes, cuyo objetivo es ofrecer un bien o servicio de calidad que la lleven a resultados exitosos. Para que ello ocurra, resulta relevante que las personas que se encuentran en la organización estén satisfechas y motivadas, entendiéndose de esta forma que la satisfacción laboral está directamente relacionada con la correspondencia entre lo que los individuos solicitan o demandan (necesidades y motivos) y lo que sus organizaciones les otorgan.

El capítulo se integra de cuatro grandes apartados: el primero se refiere al planteamiento del problema, incluida la pregunta de investigación, objetivos y metodología; el segundo aborda algunos referentes teóricos que abrigan el estudio; en una tercera parte se presenta el análisis de resultados y al final las conclusiones derivadas del trabajo.

Problemática

Para brindar un servicio educativo de calidad, es importante que todos los actores de la organización se encuentren en un estado laboral de satisfacción, y el Personal Administrativo y Manual (trabajadores que apoyan en tareas de oficina y mantenimiento de instalaciones, respectivamente) ocupa un lugar fundamental dentro de este servicio, como uno de los pilares básicos de la institución, porque su trabajo facilita las condiciones para el óptimo desarrollo y funcionamiento de las tareas de maestros y alumnos. Para Ropa (2014) el servicio educativo es el conjunto de procesos, en cuya base está el proceso de aprendizaje–enseñanza y a su alrededor se organizan un conjunto de procesos complementarios que coadyuvan la producción del servicio educativo de calidad, con eficiencia y eficacia.

Después de realizar una breve indagación, acerca de los estudios efectuados en cuanto a satisfacción laboral se refiere en la institución, únicamente se encontró información sobre el personal docente y del alumnado, surgió así la idea de hacer un estudio sobre el Nivel de Satisfacción de este tipo de personal. La satisfacción laboral es un estado emocional positivo que se deriva de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de un individuo, marcado por el balance final entre el rol que cada trabajador quiere cumplir y el rol que finalmente desempeña (Marín Samanez y Placencia Medina, 2017).

Este desempeño, se ve afectado por las actitudes que manifiestan algunos de los compañeros de trabajo, específicamente del personal administrativo y manual que labora en la Unidad objeto del presente trabajo. Ante esta situación, surge la siguiente pregunta ¿Cuál es el nivel de satisfacción laboral del Personal Administrativo y Manual y de qué manera impacta su desempeño en la institución educativa?

Dicho cuestionamiento se formula a partir de la observación directa, la opinión de las autoridades de la institución, el personal docente y alumnos, los cuales reciben el servicio y apoyo de los trabajadores, quienes coinciden en que al parecer no se encuentran plenamente satisfechos laboralmente hablando. Algunos de ellos incluso consideran que su trabajo no es reconocido positivamente o estiman que el pago no corresponde con su esfuerzo, lo que genera un círculo vicioso en la organización, esto es, una actitud negativa que a su vez influye en su desempeño laboral, debido al trato que reciben por parte de sus superiores o porque muchos de ellos, a pesar de los años de servicio se mantienen en el mismo puesto, generando un estado de frustración e inconformidad que se manifiesta en su persona y en su trabajo, en congruencia con lo que precisa Mercado (2017) las condiciones de trabajo, y el medio ambiente en él, son factores que influyen en la satisfacción de los trabajadores.

El objetivo de la presente investigación, para responder a la pregunta anterior, se orienta a conocer el nivel de satisfacción laboral del personal administrativo y

manual de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, mediante la aplicación de un instrumento estandarizado, a fin de proponer algunas alternativas de mejora.

Metodología

El enfoque de investigación es de corte cualitativo, sustentado en la descripción y análisis del fenómeno de la Satisfacción Laboral del personal administrativo y manual. Se busca interpretar el significado de la problemática que viven de manera cotidiana para, de este modo, plantear algunas alternativas o sugerencias de mejora. Es descriptivo, toda vez que especifica las características de este sector social. El estudio descriptivo requiere de registros, descripciones, análisis e interpretación de las características del problema de investigación citado, por lo que se fortalece con las aportaciones del enfoque cuantitativo, propio del trabajo de campo, que considera la aplicación de registros de observación, entrevistas y cuestionarios que llevan a la elaboración de los resultados de la investigación, de acuerdo con Sandelowski (2000).

El universo de estudio es la Escuela Normal No. 1 de Toluca, donde se toma una muestra de 26 elementos ubicados en las áreas administrativa y manual. En relación con esta muestra, previa autorización de las autoridades, y manteniendo absoluto respeto a la privacidad de los datos, se revisan y analizan sus expedientes personales, se aplicó la encuesta de satisfacción laboral: Job Satisfacción Survey (JSS), diseñado por Paul E. Spector (1997), con una confiabilidad de 0.91 en el coeficiente de Cronbach y una validez aceptable para todas las facetas.

Para cada pregunta se utiliza un rango de evaluación en escala Likert de 1 a 6 que va desde “fuertemente en desacuerdo” hasta “fuertemente de acuerdo” (Spector, 1997), distribuidas en 36 ítems, agrupados en 9 dimensiones, que permiten conocer el nivel de satisfacción laboral de los trabajadores administrativos y manuales de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

A continuación, se muestra la clasificación de las variables consideradas en el trabajo por dimensión:

Tabla 1. Clasificación de variables por dimensión

DIMENSIÓN	NO. DE PREGUNTAS	DESCRIPCIÓN
Pago	1, 10, 19, 28	Pago y la remuneración
Promoción	2, 11, 20, 33	Oportunidades de promoción
Supervisión	3, 12, 21, 30	Supervisor inmediato
Prestaciones o incentivos	4, 13, 22, 29	Monetarios y prestaciones no monetarias
Recompensas o premios	5, 14, 23, 32	Recompensas por el buen trabajo
Procedimiento de operación	6, 15, 24, 31	Las políticas y procedimientos operativos
Compañeros de trabajo	7, 16, 25, 34	La gente que trabaja con el encuestado
Naturaleza del Trabajo	8, 17, 27, 35	Tareas de trabajo por sí mismas
Comunicación	9, 18, 26, 36	La comunicación dentro de la organización

Fuente: elaboración propia con base en Spector (1997).

Según Spector (2002), la interpretación permite evaluar si un trabajador está satisfecho o insatisfecho. Las preguntas de manera positiva a redactar, y el desacuerdo con las preguntas negativamente a redactar, representarían la satisfacción; mientras que el desacuerdo con los puntos positivos a redactar, y de acuerdo con los elementos negativos a redactar, representa insatisfacción. Para dicha interpretación se deberán agrupar cuatro preguntas por dimensión. Este mismo autor determina los siguientes rangos para valorar la satisfacción o insatisfacción, como se muestra en la tabla 2.

Como se indicó en el segmento metodológico, el procesamiento estadístico de la información se realizó con la herramienta *SurveyMonkey*, para la posterior interpretación de cada una de las dimensiones del instrumento aplicado con la escala de evaluación de Spector (1997), que se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 2. Escala de nivel de satisfacción según Spector

Tipo interpretación	Satisfecho	Satisfacción Moderada	Insatisfecho
1. 4-subescalas tema, 36-puntuación total (se calculan medias por cada dimensión)	4 ó más	3 y 4	3 ó menos
2. 4-subescalas tema con un rango de 4 a 24	16 a 24	12 y 16	4 a 12
3. Total de 36 elementos en el rango de posibles resultados 36 a 216	144 a 216	108 y 144	36 a 108

Fuente: elaboración propia con base en Porcayo (2018).

Teorías de la Organización, las Relaciones Humanas y la Motivación Laboral

Para Daft (2013), las organizaciones son entidades sociales que están dirigidas al logro de ciertas metas, diseñadas como sistemas de actividades estructuradas y coordinadas en forma deliberada, vinculadas al entorno. Las organizaciones están constituidas por personas y las relaciones entre ellas. Una organización existe cuando las personas interactúan entre sí, en un ambiente saludable, para realizar funciones esenciales que ayudan a alcanzar las metas propuestas. Diversos autores han considerado la importancia de la salud mental en el contexto laboral, ya que influye directamente en las conductas y comportamientos del individuo (Porrás, Lalinde, Santos, Cruz y Sánchez, 2018).

Los clientes de la organización son los estudiantes. Sin ellos, la Escuela Normal no tendría razón de ser; son quienes se relacionan e interactúan de manera cotidiana para satisfacer sus demandas, con docentes y trabajadores, tanto administrativos como manuales. De la calidad de dichas interacciones depende el nivel de satisfacción de todos y cada uno de ellos, aunque en este trabajo nos centramos en el personal administrativo y manual.

Una organización es aquella institución en donde todas las personas que en ella se encuentren tendrán como objetivo unir sus esfuerzos para lograr un fin común.

Este fin podrá tener conveniencia individual o grupal, logrando el beneficio colectivo, como lo referimos en las líneas anteriores (Daft, 2013).

La teoría de la organización surge con la Revolución Industrial para dar paso a la administración científica, las relaciones humanas, la burocracia, estructuras contingentes, discurso organizacional, entre otras. Con ello, entonces, se puede decir que el fin principal de las organizaciones radica en analizar la importancia del hombre en ellas (Ramírez, 2000). Las teorías de la organización se estarían estableciendo entonces, según Solís (1993), como parte de aquella ciencia que, como principal preocupación, tendrá una descripción acerca de la organización misma, desde diferentes ámbitos y perspectivas (tabla número 1). Sobre las distintas teorías o escuelas que se han sucedido, se debe decir que ninguna es excluyente de las otras, en muchos casos cambiando la forma, pero en la mayoría de las ocasiones muy poco en su contenido. A continuación, se muestra una tabla con algunas de las teorías cuyo contenido tiene una relación directa con la presente investigación (Valdés, 2010).

La teoría de las relaciones humanas tuvo como principal objeto de estudio al individuo en el proceso organizacional del trabajo. A principios del siglo XX, las innovaciones tecnológicas, el estudio de métodos y procedimientos y la visión integral de la empresa ya habían sido analizados y desarrollados hasta sus últimas consecuencias, pero el punto de vista empresarial, basado en estos presupuestos, era considerado un tipo autocrático de exploración científica. Entonces, surgió la necesidad de humanizar el proceso productivo y las organizaciones, puesto que entre más favorables sean las relaciones interpersonales, más alta será la motivación laboral (Porrás, Lalinde, Santos, Cruz, y Sánchez, 2018).

Tabla 3. Teorías sobre la Organización

Nombre	Referentes	Postulado
Teoría Científica	Frederick Taylor, Henry L. Gantt, Lillian y Frank Gilbreth	La mejor forma de organización es la que permite medir el esfuerzo individual.
Teoría Funcional	Henri Fayol	La mejor forma de organización está basada en una distribución de funciones, que se subdividen en subfunciones y procedimientos, los cuales a su vez son desarrollados por uno o más puestos.
Teoría Burocrática	Max Weber	La mejor forma de organización es la que tiene reglas claras y racionales, decisiones impersonales y excelencia técnica en sus empleados y gestores.
Teoría de las Relaciones Humanas	Elton Mayo, Mary Parker Follet, Abraham Maslow, Frederick Herzberg, Douglas McGregor	La mejor forma de organización es la que considera e integra a las personas que la hacen funcionar.
Teoría del Comportamiento	James G. March, Herbert A. Simon	La mejor forma de organización es la que permite que los empleados de todos los niveles tomen decisiones y colaboren en el cumplimiento de los objetivos, de acuerdo con su nivel de influencia y autoridad.
Teoría del Desarrollo Organizacional	Kurt Lewin y Douglas McGregor	La mejor forma de organización es la que promueve el cambio planeado basado en intervenciones, en las que la colaboración entre distintos niveles organizacionales es posible.
Teoría de los Recursos y Capacidades	Jay Barney	La mejor forma de organización es la que gestiona más racionalmente sus recursos y capacidades.

Fuente: elaboración propia con base en Rivas Tovar (2009).

Estas teorías surgen con el fin de tratar de entender y analizar la influencia que tenían diferentes factores en una empresa y en el comportamiento de su personal en ella. Dichos factores eran, por ejemplo, las jornadas laborales, la infraestructura, los periodos de descanso, los sistemas de pago; sin embargo, más adelante se percata que dichos factores no tenían impacto en la productividad y que, en realidad, el incremento de la productividad estaba relacionada con situaciones morales, como las relaciones interpersonales exitosas que la organización fuese capaz de lograr, el entendimiento humano y poniendo atención en mantener la motivación al equipo de trabajo, especialmente el grupal y favorecerlo mediante la motivación, asesoría, dirección y comunicación, fenómeno conocido como “efecto Hawthorne” (Koontz, Wehrhch y Cannice, 2012).

Para Chiavenato (2007), existen dos aspectos que van a motivar a los trabajadores. Por un lado, las necesidades fisiológicas vitales como son comer, dormir y el sentido de protección. Por otro lado, aquellas necesidades psicológicas

de autorrealización o de relación con otros individuos, mismas que al no estar cubiertas, generan algún tipo de frustración y problemáticas al interior de la organización; ya que de algún modo todos los comportamientos de los individuos impactan en los de otras personas de la misma organización. Motivar de manera acertada se ha convertido en una actividad que logrará que los empleados desarrollen un sentido de pertenencia y la actividad que realiza cada uno de ellos arroje resultados positivos a fin de contribuir con éxito en lo que hace la organización (Peña y Villón, 2017).

Ya se ha visto que hay muchos referentes teóricos para explicar el objeto de estudio, pero en la tabla 4 se muestran las características de dos de las teorías directamente relacionadas con este trabajo:

Elton Mayo (1993) hace referencia a la teoría de las relaciones humanas con una tesis que pone énfasis en las personas como parte importante en las organizaciones, idea contraria a la teoría clásica donde lo importante era la tarea, la estructura organizacional y la autoridad. En ese sentido el referente básico de este esfuerzo es justamente la primera, más que en la segunda teoría (Tabla 4).

Tabla 4. Teoría Clásica y Teoría de las Relaciones Humanas

Características y Premisas	Teoría Clásica	Teoría de las Relaciones Humanas
1. Enfoque Básico	Ingeniería Humana Adaptación del hombre a la máquina y viceversa	Ciencia Social Aplicada Adaptación del hombre a la organización y viceversa
2. Modelo del Hombre	Económico-Racional Maximizador de ventajas financieras	Animal Social También motivado por sentimientos y criterios "no racionales"
3. Comportamiento del Individuo	Animal Aislado Atomismo tayloriano; actúa como individuo	Animal Social Agente de apoyo y participación grupal Actúa como miembro grupal
4. Comportamiento Funcional del Individuo	Estandarizable La mejor manera para todos	No Estandarizable Las diferencias individuales justifican métodos diferentes
5. Incentivos	Financiero (materiales) Mayor remuneración por mayor producción	Psicológico Apoyo, elogio, consideración
6. Fatiga	Fisiológica Estudio de tiempos y movimientos, pausas adecuadas	Psicológica Monotonía, rutinización Subutilización de aptitudes
7. Unidad de Análisis	Cargo La tarea de tiempos y movimientos Evaluación de cargos y salarios	Grupo El equipo Evaluación de moral grupal Énfasis en las relaciones entre personas
8. Concepto de Organización	Estructura Formal Conjunto de órganos, cargos y tareas	Sistema Social Conjunto de roles
9. Representación Gráfica	Organigrama, Flujograma Relaciones entre órganos y funciones	Sociograma Relaciones entre las personas

Fuente: elaboración propia con base en Porcayo (2018).

Para concluir este apartado es menester dejar claro que, en la postura de Gary Backer (1964) citado en Perla (2007) con la teoría del capital humano, se sugiere que las personas que más invierten en su formación personal y profesional podrán tener un mejor salario y una mejor condición de vida que quienes no lo hacen, sin embargo, tampoco se puede asegurar que lo anterior constituya una regla general.

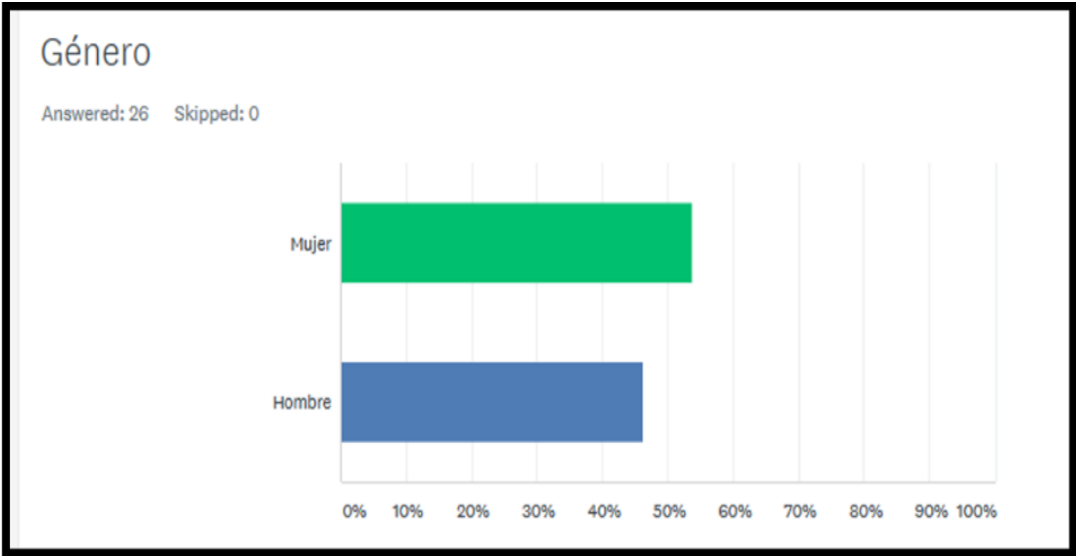
Análisis de resultados

Las funciones administrativas y manuales representan la imagen clara de todas las instituciones, llámense comerciales, políticas, empresariales, hospitalarias, de entretenimiento o educativas, como la presente. En todas, sin lugar a duda, es observable directamente y a través de los servicios que ofrecen una imagen determinada, representada por la pulcritud de los espacios físicos y el recurso humano, por la amabilidad, prontitud y esmero en la atención. El siguiente

apartado da cuenta de los resultados obtenidos. Inicia con una breve descripción de los datos generales de la muestra, con la intención de tener mayor claridad en el comportamiento de los resultados en las distintas dimensiones analizadas más adelante.

En primera instancia, y como se indicó en el apartado metodológico, conviene recordar que la muestra se compone de un total de 26 integrantes del personal administrativo y manual de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. De ellos, una proporción ligeramente mayor corresponde al personal femenino, sobre el género masculino, como se aprecia en la figura número 1 y son justamente el 50% de tipo administrativo igual que el personal manual.

Figura 1. Género del personal administrativo y manual



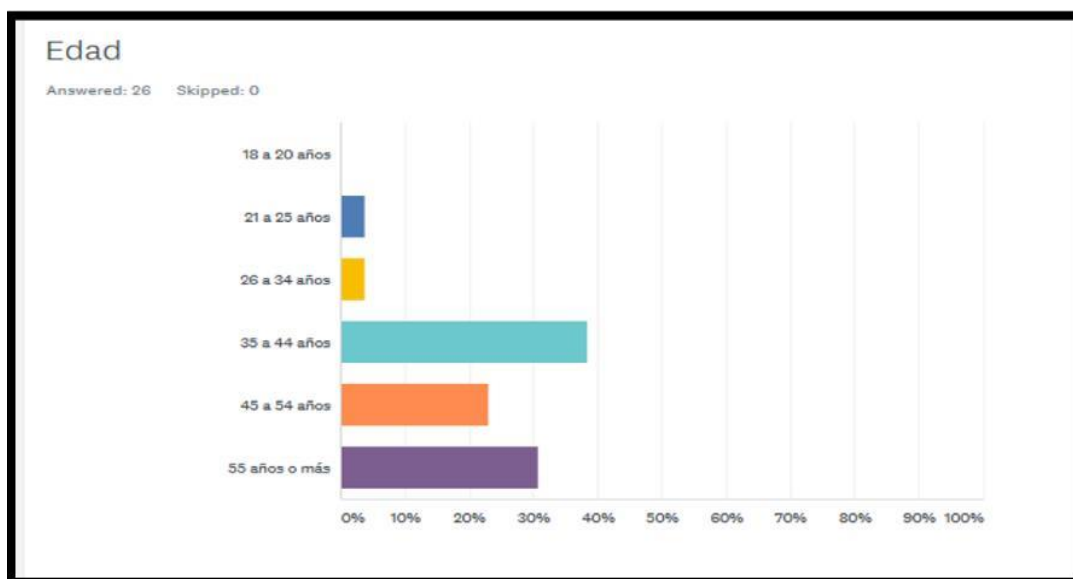
Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la aplicación de la encuesta de satisfacción.

De acuerdo con área el de Recursos Humanos, el equilibrio que se observa, con pequeñas diferencias, es benéfico para la institución, teniendo en cuenta que hay algunas labores en las que las mujeres tienen mayor sensibilidad que los varones al ser más amables, con más experiencia en varias de las actividades que este

tipo de funciones demanda; de allí que deben administrar inteligentemente ciertas características del personal. No obstante, en el caso de las mujeres, también hay ciertas necesidades familiares y/o personales, dada su condición de madres de familia que implican asumir responsabilidades hasta cierto punto ineludibles, que podrían influir en determinados momentos en la asistencia a las labores, pero los varones son requeridos por su mejor desempeño en las tareas que demandan más esfuerzo físico e incluso mayor permanencia en el trabajo, entre otros aspectos que no es necesario detallar.

Un factor importante por considerar para comprender también los niveles de satisfacción tiene que ver con la edad y la antigüedad en el trabajo, la cual podría estar directamente relacionada. El artículo “Influencia de género y edad: satisfacción laboral de profesionales sanitarios”, de Carrillo-García, Solano-Ruíz, Martínez-Roche y Gómez-García (2013) dice que la edad presenta niveles más elevados de satisfacción en profesionales de edades entre 20 y 30 años y en los mayores de 61. En contrapartida, los niveles de insatisfacción se presentan en los profesionales de edades comprendidas entre 41 y 50 años. La figura 2 muestra, grosso modo, los grupos de edad del personal administrativo y manual.

Figura 2. Grupos de edad del personal administrativo y manual



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la aplicación de la encuesta de satisfacción.

Al respecto, los resultados se pueden dividir en dos grandes grupos: uno, cuya edad fluctúa de 21 a 34 años, y el otro, de los 35 en adelante. Según la argumentación previa, puede corresponder, en el primero de ellos, una mejor actitud ante el trabajo, mejor disposición para el desempeño de sus actividades, en virtud de que su edad es sinónimo de mayor vitalidad, energía y disposición. Aunque no es una regla, en el segundo grupo destacan aquellos cuya edad y características de entrega al trabajo son, hasta cierto punto, de menor disposición, dado el hecho de una disminución en su potencial y energía sumado a la circunstancia de que el interés en sus labores y responsabilidades puede haber disminuido por la propia rutina y, probablemente, por un cierto nivel de desánimo ante la dificultad de lograr algún ascenso o estímulos determinados, que no suelen ser tan fácil para este tipo de personal, ya sea por el nivel de estudios, la antigüedad en el trabajo, o las propias funciones que desempeñan, como lo veremos en las siguientes líneas.

Según un estudio de finales del siglo anterior, las instituciones y agencias gubernamentales de Europa, conscientes de las consecuencias de la evolución demográfica, invitan a una toma de conciencia y a la adopción de una política de gestión del empleo y de la edad. Un problema que se añade en la actualidad es la rapidez de la evolución tecnológica, que dificulta la transferencia de los conocimientos y habilidades a la nueva situación, que pueda establecer las posibilidades de transferencia a la nueva situación y permita, también, programar el proceso de reconversión profesional de los trabajadores de edad (Pérez Bilbao y Nogareda Cuixart, 1999).

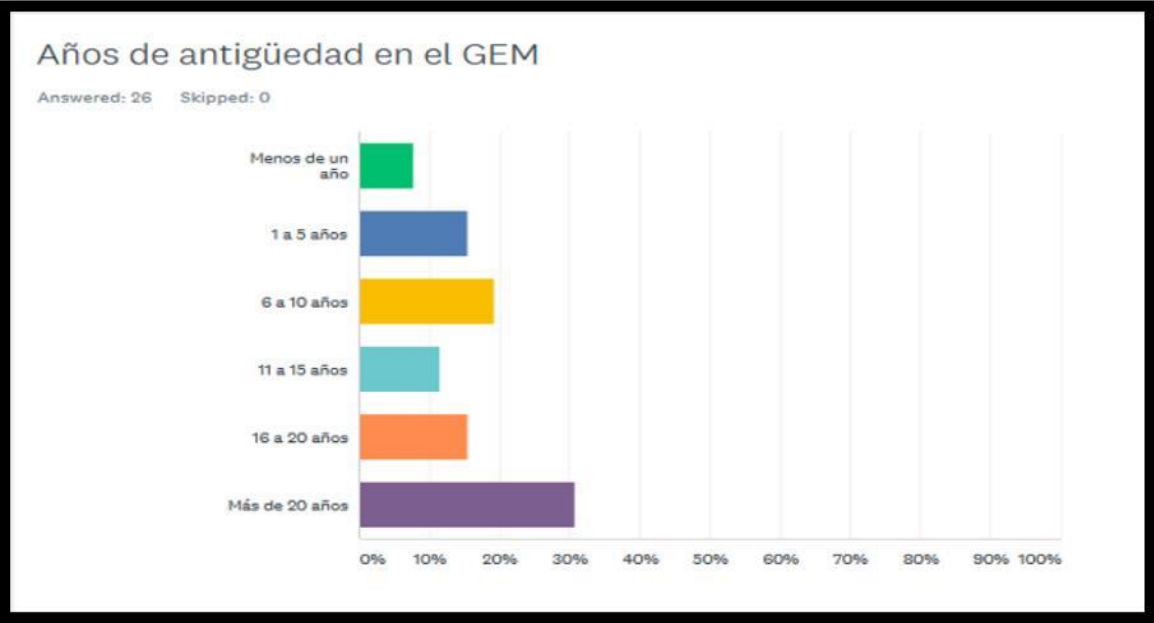
Otro factor importante que es necesario reconocer, por su posible incidencia en el comportamiento laboral, tiene que ver con la duración en el trabajo. De acuerdo con Zaniuk (2012), la antigüedad en el trabajo, además de ser un dato referencial importante para un trabajador, sirve a otros efectos; ya que puede ser utilizado para justificar la concesión de las asignaciones de elección de trabajo en donde

los trabajadores más antiguos son estimulados con la posibilidad de elegir sus horarios como recompensa por el largo plazo de servicios prestados.

El análisis correspondiente a este rubro se puede realizar a partir de la relación directamente proporcional que existe entre la edad de la muestra y la antigüedad: es decir que la menor proporción de los sujetos de estudio comprende justamente los de menor antigüedad al servicio del Gobierno del Estado de México: de acuerdo con los datos de la figura 3, cerca de una cuarta parte están por debajo de 5 de años de servicio; un segundo grupo, con algo más de un tercio tienen entre 6 y 15 años y el resto, que se aproximan al 50% de la muestra, suman más de 16 años en el trabajo.

Montero (2015) menciona que las personas con más antigüedad, y quienes tienen personal a su cargo, exhiben mayor grado de confort en la organización. El perfil del empleado, con alta satisfacción laboral, se sintetiza como: hombre o mujer con una antigüedad superior a siete años y con cargo de supervisión.

Figura 3. Antigüedad al servicio del Gobierno del Estado de México del personal administrativo y manual



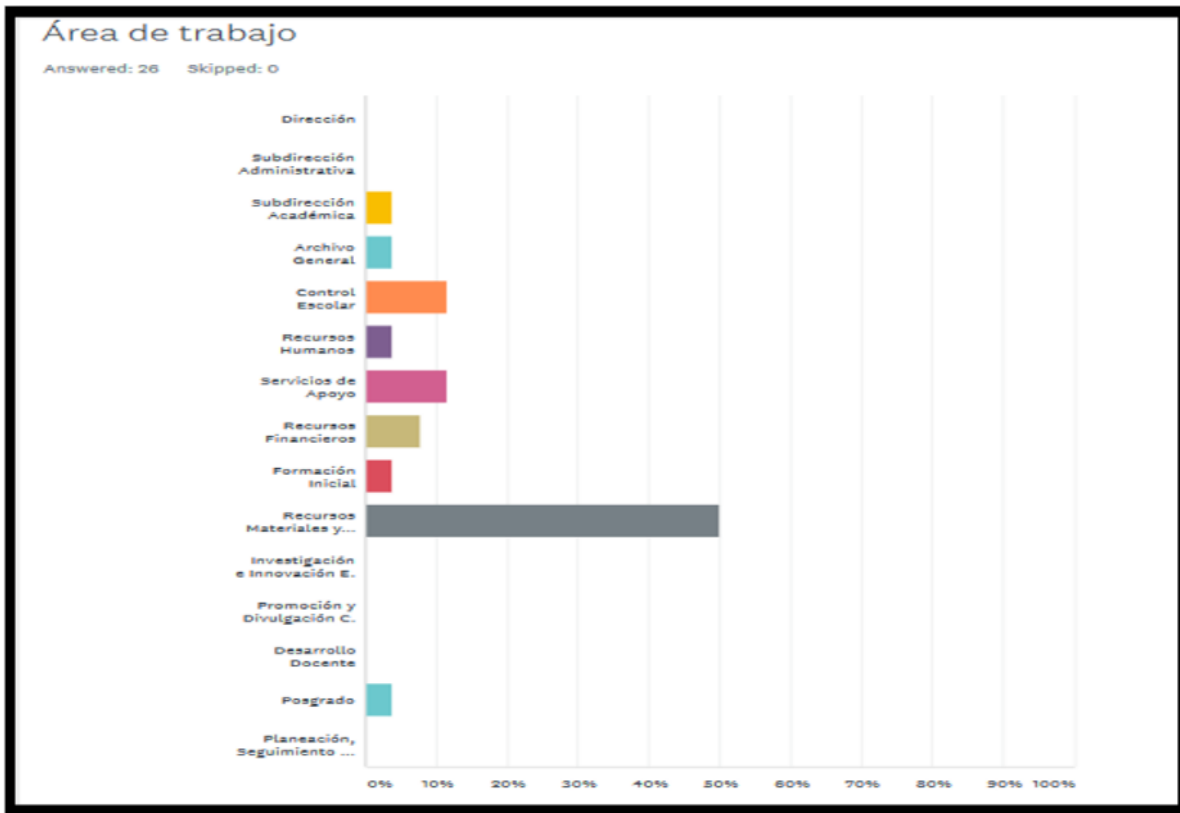
Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la aplicación de la encuesta de satisfacción.

Esta clasificación, en tres grupos, obedece a que puede haber cierta afinidad en los intereses y disposición laboral dependiendo de la antigüedad y, eventualmente, influir en ciertas actitudes y comportamientos, tanto en las relaciones humanas que se presentan en el área de trabajo, como en las formas en que se desempeñan las funciones encomendadas. De hecho, hay quienes estiman que la antigüedad, puede tener efectos positivos en el salario y en ciertos casos también en prestaciones, e incluso al finalizar la relación laboral y recibir la liquidación correspondiente (Zaniuk, 2012); por lo que ciertos intereses del trabajador suelen ser comunes en función de dicho indicador, como la seguridad social, vacaciones, derecho a la vivienda, solo por mencionar algunos ejemplos.

La siguiente figura 4 es muy precisa en la exposición de lo que se persigue con los datos obtenidos de la investigación, ya que indica, en forma clara, que todo personal manual se ubica en el área de Recursos Materiales, en tanto que el de tipo administrativo se distribuye en diferentes áreas, entre las que destacan, control escolar, servicios de apoyo y el área financiera.

Tomando como base lo que ocurre en la economía del país en general, y considerando los principales sectores, las formas de ocupación son las siguientes: Turismo (21.8 %), Transformación (18.2 %) y Comercio (17.6 %). Estos rubros emplean al mayor porcentaje de jóvenes de entre 16 y 24 años. Por el contrario, quienes ocupan al menor porcentaje de jóvenes de estas edades son precisamente el Gobierno en servicios de Educación y Salud, seguidos de la industria extractiva con el 6.3%, 7.3 % y 8.5 % respectivamente. Es decir que una menor proporción de empleados jóvenes están en el ámbito educativo, en congruencia con lo que se vio en la figura 3.

Figura 4. Área de trabajo del personal administrativo y manual



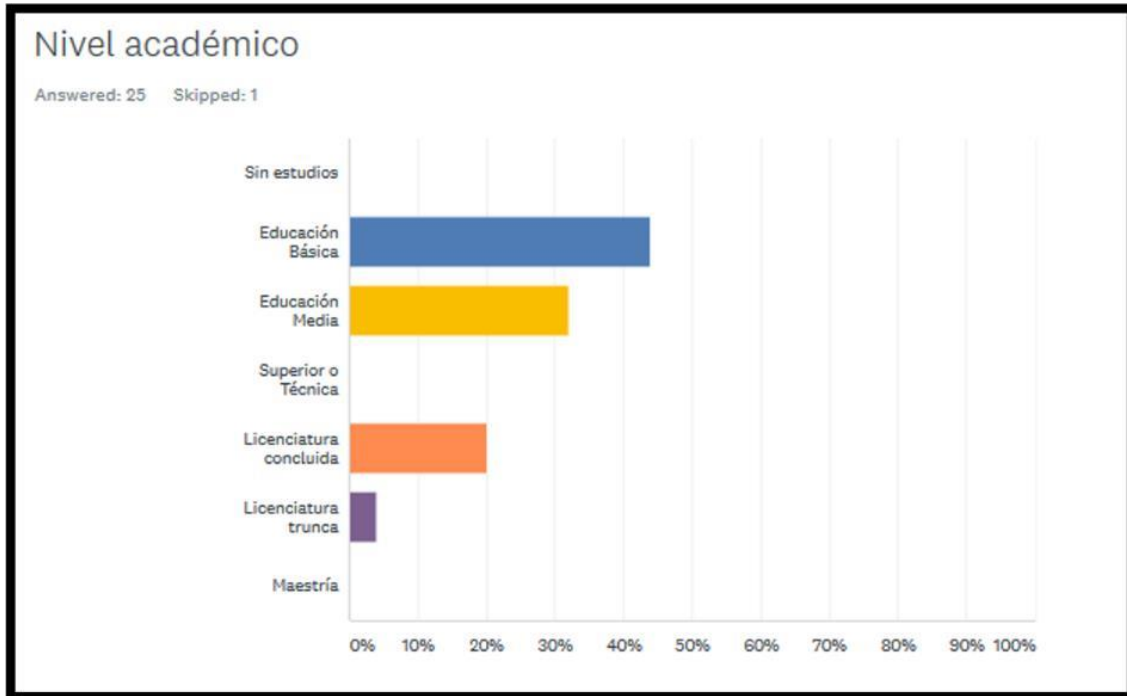
Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la aplicación de la encuesta de satisfacción.

Un indicador de interés para el presente trabajo fue el nivel de estudios que posee el trabajador, partiendo del supuesto teórico de que quienes tienen una mejor preparación académica pueden tener una mejor condición laboral o remuneración económica. La existencia de las tasas de participación laboral más elevadas para la población con mayor instrucción ha generado que el porcentaje de trabajadores con educación de nivel medio superior y superior haya crecido dentro del PEA total, mientras que los trabajadores sin instrucción o primaria incompleta tienen una participación reducida en la PEA, siendo más de un tercio (David, 2005).

Si se analiza la figura 5, se puede observar que la gran mayoría de trabajadores manuales y administrativos solo cuentan con estudios de nivel básico (primaria y

secundaria) lo que los deja en condición desfavorable con el resto, quienes tienen estudios profesionales, la gran mayoría concluidos.

Figura 5. Nivel académico del personal administrativo y manual



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la aplicación de la encuesta de satisfacción.

Para la institución objeto de estudio, esta característica representa un área de oportunidad, ya que, si al interior del área laboral, se ubica adecuadamente a estas personas, como debería ser en cualquier organización, puede ser motivo de interés y sobre todo de búsqueda de logro, implicando, a su vez, una mejor posición salarial y laboral, con beneficios mutuos.

Con base en lo anterior, a continuación, se muestran los resultados del instrumento, según las 9 dimensiones, considerando en cada una de estas, la pregunta con mayor y menor puntaje, de lo cual se derivan sus fortalezas y áreas de oportunidad, para que las autoridades tomen las medidas necesarias, para seguir manteniendo las primeras y estimular un avance en las segundas:

En la siguiente tabla se muestran las medias correspondientes a cada dimensión y a partir del número 6, se revisan una a una. Para mayor precisión.

Tabla 5. Medias por dimensión

Dimensión	Pago	Promoción	Supervisión	Prestaciones	Recompensas	Condiciones	Compañeros	Naturaleza	Comunicación
Media	3.7	3.03	3.99	4.28	5.77	3.03	4.27	4.92	3.82

Fuente: elaboración propia.

Para Davis (2003), el sueldo es una compensación que el trabajador recibe por su trabajo. Es la percepción que obtienen respecto a las diferencias de sueldos aplicadas por los sistemas de remuneraciones, considerando, entre otros factores: base, habilidades, conocimientos, cumplimiento de objetivos y antigüedad. Es importante aclarar que, en este sentido, la institución objeto de estudio, no tiene injerencia alguna en las prestaciones, remuneraciones o el sueldo que los servidores públicos perciben; el patrón es el Gobierno del Estado de México, quien se rige con tabulador oficial, acordado con los sindicatos de los propios trabajadores. Lo anterior, porque algunos servidores públicos consideran que los aumentos salariales bajos y poco frecuentes se atribuyen a la institución y se sienten menospreciados cuando se les pregunta sobre el salario (Tabla 6).

Tabla 6. Dimensión: Pago

FORTALEZA 4.56	DEBILIDAD 2.65
Los aumentos salariales son bajos y poco frecuentes.	Me siento menospreciado por la organización cuando pienso en lo que me pagan.

Fuente: elaboración propia.

La Teoría Económica sugiere que los trabajadores más satisfechos tendrán una productividad más elevada y si estos son retribuidos de acuerdo con sus productividades marginales, entonces ambas variables se determinarían

simultáneamente: mayores salarios elevarían la satisfacción laboral, pero también una mayor satisfacción laboral elevaría el salario del trabajador (Borra Marcos, 2012).

Tabla 7. Dimensión: Promoción

FORTALEZA 4.12	DEBILIDAD 2.0
Realmente hay poca oportunidad de promoción en mi trabajo	La gente aquí sube o es promocionada tan rápido como lo haría en otros lugares.

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la tabla 7, se puede visualizar que el personal administrativo y manual considera que las oportunidades de promoción son escasas e incluso nulas y que existe poco crecimiento personal dentro de la institución. Para Arias (2000), las oportunidades que el trabajador pudiera tener para su desarrollo integral deben ser apoyadas a fin de lograr puestos superiores, ya que esto satisface sus necesidades de autorrealización. Las promociones o ascensos dan la oportunidad para el crecimiento personal, mayor responsabilidad e incrementan el estatus social de la persona.

Tabla 8 Dimensión: Supervisión

FORTALEZA 5.15	DEBILIDAD 2.85
Me agrada mi jefe inmediato.	Mi jefe inmediato se muestra poco interesado en los sentimientos de sus subordinados.

Fuente: elaboración propia.

La supervisión representa la forma en que se juzga la manera en que el jefe organiza y coordina las actividades de un grupo de empleados encargado de realizar tareas específicas dentro de una sección o departamento de una organización (Guadarrama, 2000). El supervisor es el encargado de reportar a los mandos medios, dirige el trabajo, emite instrucciones y órdenes, asigna nuevas tareas y mantiene la armonía entre los empleados. En este sentido, en la institución, la figura de supervisor la estarían ejerciendo los jefes de departamento.

En cuanto a la dimensión de supervisión, se observa en la tabla 8 que existe respeto o agrado hacia su jefe solamente por la autoridad que este ejerce. Cuando expresan que el jefe inmediato muestra poco interés ante diferentes situaciones o sentimientos de sus subordinados, se percibe una debilidad, ya que la tarea principal de un líder debe ser poner la calidad humana ante cualquier contratiempo o inconformidad del personal subordinado a un supervisor.

Tabla 9. Dimensión: Prestaciones e incentivos

FORTALEZA 5.08	DEBILIDAD 3.46
Hay prestaciones que no tenemos y deberíamos tener	Las prestaciones que recibimos son tan buenas como las que ofrecen otras organizaciones

Fuente: elaboración propia.

Los trabajadores desconocen las prestaciones que pueden recibir en su área de trabajo y las que les otorga el ser servidor público del Gobierno del Estado, por lo cual manifiestan que las prestaciones que ellos tienen en comparación con otras empresas no son buenas, sin embargo, la mayoría son conscientes que dichas prestaciones no dependen ni de su jefe inmediato, ni de las autoridades de la Normal No. 1 (Tabla 9).

De acuerdo con Castro (2009), la satisfacción extrínseca se relaciona con otros aspectos de la situación de trabajo, como las prestaciones y el salario, considerando vacaciones, aguinaldo, utilidades, transporte, servicios médicos, uniforme.

Las prestaciones que reciben los trabajadores son factores que, por supuesto, impactan la motivación laboral, ya que las gratificaciones económicas que no están incluidas en la compensación directa, es decir en el sueldo, tales como: seguridad social, compensación por desempleo, incapacidad médica y familiar, atención médica, pago de primas etc., en algunas ocasiones o en otras empresas, estas son utilizadas como herramientas para atraer o, en su caso, retener a los trabajadores; sin embargo en el GEM no es el caso.

El objetivo de los incentivos, según Bohlander (2013), es motivar a los trabajadores de una empresa u organización para que su desempeño sea mayor en aquellas actividades realizadas, que quizá, esto no sea motivo suficiente para realizar dichas actividades con los sistemas de compensación, tales como el pago por hora, por antigüedad o ambos.

Tabla 10. Dimensión Recompensas y premios

FORTALEZA 3.85	DEBILIDAD 2.81
Hay pocos premios para quienes trabajan aquí.	Cuando hago un buen trabajo, recibo el reconocimiento que debería recibir por ello.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados en la tabla 10 se aprecia que los trabajadores no sienten el reconocimiento por el buen desempeño en su trabajo. Consideran que los incentivos económicos y no económicos no son gratificantes. Sin embargo, resultaría de importancia, y en cuanto se ponga en marcha el plan de acción, averiguar a qué tipo de reconocimiento o incentivos les gustaría acceder, tomando en cuenta que la institución no tiene injerencia en los pagos, prestaciones e incentivos.

Cuando un empleado alcanza un alto nivel de desempeño, los premios pueden convertirse en importantes estímulos para que el empleado siga actuando en ese nivel. Los premios pueden ser externos, como vacaciones pagadas y bonos, o internos, tales como sentido de logro, orgullo por lo alcanzado, sentimiento de éxito, tal como lo menciona Hellriegel (2009). Se consideran como incentivo comentarios motivacionales y compensaciones en efectivo (Barajan Castro, Contreras Padilla, y Montoya Ramírez, 2009).

Tabla 11. Dimensión: Condiciones o procedimientos de operación

FORTALEZA 3.62	DEBILIDAD 2.38
Tengo mucha carga de trabajo	Tengo que hacer demasiado papeleo

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 11 se encuentra la *dimensión: condiciones o procedimientos de operación*, la cual refleja que existe una serie de trámites administrativos inmersos dentro de la dinámica de trabajo de la institución, lo que provoca un trabajo lento, generando la percepción de algunos que, por causas de terceros, el trabajo no fluye de manera dinámica, provocando que esto mismo les haga retrasar sus actividades, situación que afecta la relación entre compañeros de trabajo. Sin embargo, también hay quien manifiesta que los trabajadores no se están sintiendo explotados o con cargas de trabajo fuertes, lo cual genera una fortaleza, al estar conformes con sus jornadas laborales y las tareas que les han sido encomendadas.

Tabla 12. Dimensión: Compañeros de Trabajo

FORTALEZA 3.42	DEBILIDAD 3.19
Me agrada la gente con la que trabajo	Hay demasiadas disputas y peleas en el trabajo

Fuente: elaboración propia.

Al hablar de la *dimensión: compañeros de trabajo*, Davis (2003) se refiere al grado de competencia, apoyo e integración entre los colaboradores. Como se puede observar en la tabla 12 los trabajadores dicen tener empatía con sus compañeros de área, pero es evidente que existen diferencias en áreas por la carga o tipo de trabajo. Este aspecto debe considerarse para un eventual plan de mejora en la institución.

Tabla 13. Dimensión: Naturaleza del trabajo

FORTALEZA 5.81	DEBILIDAD 2.64
Me enorgullece hacer mi trabajo	Siento que algunas veces mi trabajo no tiene sentido

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 13, es interesante observar que los trabajadores se sienten verdaderamente orgullosos de su desempeño, de todo el trabajo que realizan. Sin embargo, por otra parte, se puede apreciar que por más que se genere un esfuerzo, de pronto esas actividades no tienen algún sentido o significado importante para ellos. Para Guadarrama (2000), la naturaleza del trabajo implica que por sí mismo proporcione satisfacción y motivación, debido a diversos factores tales como: oportunidades de crecimiento, integración funcional, contacto con compañeros de trabajo, actividades y funciones del puesto de trabajo, retroalimentación, etc., la percepción de la falta de valor y reconocimiento laboral se refleja en la poca ponderación que se le da al sentido de sus actividades laborales.

Tabla 14. Dimensión: Comunicación

FORTALEZA 4.50	DEBILIDAD 2.17
Las tareas asignadas no están bien explicadas	A veces no sé lo que estoy haciendo en esta institución

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los argumentos de Arias (2000), los integrantes de una organización deben estar informados de todas las actividades a realizar dentro de esta, con fechas y la explicación de cómo hacerlas. Un proceso de inducción siempre será oportuno, y sobre todo cuando existe una excesiva rotación de personal. Una fortaleza es que los trabajadores tienen presente sus deberes, pero no existe suficiente claridad en ellos, incluso con el fin de seguir objetivos, pero algunos indican no saber qué están haciendo en la institución (Tabla 14).

Niveles de satisfacción general del personal administrativo y manual de la Escuela Normal No. 1 de Toluca

Tomando como base los resultados por dimensión, previamente referidos, corresponde revisar el nivel de satisfacción general que se registra en la institución, el cual reporta una media de 3.8 que, de acuerdo con la escala de evaluación de Spector (1997), muestra que el personal administrativo y manual de

la Escuela Normal No. 1 de Toluca, se encuentra moderadamente satisfecho. A continuación, se muestran los resultados generales en la tabla de evaluación a la que hace referencia el autor.

Tabla 15. Resultado del procesamiento estadístico

Evaluación	JSS
Insatisfecho	1 a 3
Satisfacción moderada	>3 a 4
Satisfecho	>4 a 6
Manuales y administrativos	3.87

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del análisis.

En la vida laboral es importante generar un ambiente de trabajo óptimo para todos, en el artículo “Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo, una exploración cualitativa” se toman en cuenta los siguientes aspectos: ingreso, tiempo, prestaciones, capacitación, oportunidades de desarrollo, seguridad y limpieza, bienestar y carga de trabajo.

Con el resultado, después del procesamiento estadístico, se da respuesta a la interrogante principal de este trabajo que es: ¿Cuál es el nivel de satisfacción laboral del personal Administrativo y Manual de la Escuela Normal No. 1 de Toluca? El análisis de las 9 dimensiones que evalúa el JSS, ayuda a conocer así, la percepción del personal mostrando una media total por cada una de las dimensiones mostradas en la tabla 5.

Como se puede apreciar en el análisis anterior, el puntaje más alto corresponde a la dimensión de naturaleza del trabajo (4.92), lo que refiere que los trabajadores reflejan gusto e identidad por las actividades que realizan dentro de la institución, siendo esta una gran fortaleza, lo cual supera los resultados de satisfacción general con base en la tabla de evaluación según Spector, con un nivel de satisfacción moderado. Le sigue la dimensión de prestaciones (4.28), ya que la

mayoría de los trabajadores son conscientes de que el tema de prestaciones no compete a la autoridad institucional, ni a los jefes del departamento otorgarlas.

También se encuentra en un puntaje alto la dimensión de compañeros de trabajo (4.27). Ésta resulta ser otra fortaleza, ya que las relaciones personales de por sí son complejas, y aún más las de tipo laboral. Con estos resultados, se aprecia que pueden realizarse actividades que mejoren el ambiente laboral sin mayor dificultad, con la garantía que los trabajadores estarán contentos y con la disposición de colaborar para mejorar.

Por otro lado, en las dimensiones con puntajes más bajos se encuentra la promoción (3.03), donde la debilidad radica en que las oportunidades de ser promovidos son pocas, sin embargo, como se ha comentado, esto no depende de la institución, sino del GEM, aunque evidentemente ante un correcto desempeño, la autoridad institucional podría estar en condiciones de alguna gestión para mejorar estos rubros. Destaca también en este nivel (bajo) la dimensión de condiciones o procedimientos de operación con el mismo puntaje (3.03). En este sentido, los servidores públicos encuestados consideran la presencia de muchos trámites administrativos como actividades innecesarias para la ejecución de sus actividades, como reuniones, reportes, u otras de similar importancia.

Conclusiones

La Escuela Normal No. 1 de Toluca, como dependencia del Gobierno del Estado de México, encargada de gestionar servicios educativos de calidad, tiene el propósito de poseer estándares que le permitan la certificación y acreditación como organización de vanguardia, con individuos altamente habilitados, encaminados a la innovación, inclusión, igualdad, liderazgo.

Responsabilidad, buen ambiente de trabajo y sobre todo la satisfacción laboral, para lograr resultados exitosos, por ello, resulta fundamental conocer las

condiciones generales en que opera el personal administrativo y manual de la institución.

La perspectiva cualitativa, apoyada con un toque descriptivo y de datos cuantitativos, que sirvió de base al trabajo, comprende planteamientos que buscan captar e identificar las acciones reales de los grupos de estudio, que se encuentran en una realidad que determina ciertas conductas y acciones, las cuales pueden ser de satisfacción o insatisfacción y propician un comportamiento que no siempre podría ser el apropiado, afectando de algún modo la imagen institucional, por lo que resulta fundamental conocer dichas condiciones, junto con sus proporciones y, de esa manera, eventualmente poder incidir en ellas para la mejora continua.

La teoría de las relaciones humanas, planteada por Elton Mayo, constituye el mejor referente para este trabajo por su énfasis en las personas, como parte importante en las organizaciones, contraria a la teoría clásica, donde lo importante era la tarea, la estructura organizacional y la autoridad. En este sentido las organizaciones pueden contar con las mejores instalaciones, tecnología, mobiliario y empleados con conocimientos teóricos y experiencia laboral, sin embargo, de nada sirven estas características si no cuenta con elementos humanos satisfechos laboralmente.

La motivación, como factor importante para la productividad y la satisfacción laboral, influye en los empleados con mayor eficacia, disminuyendo así la necesidad de motivadores circunstanciales, como incentivos monetarios o supervisión punitiva, que generan gastos extras a la empresa.

La Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México tiene como objetivo garantizar una educación incluyente, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En ello, las funciones administrativas y manuales constituyen un soporte fundamental, primero en la parte humana, por la amabilidad, prontitud y esmero en la atención al cliente porque son la imagen ante los usuarios del servicio, y en segundo lugar la

pulcritud de los espacios físicos y la oportunidad con que se brindan los propios servicios en todas las áreas.

El nivel de satisfacción del personal administrativo y manual de la Escuela Normal No. de Toluca, es muy variado, por cada dimensión analizada, desde 3.03 siendo el más bajo, hasta 4.92 correspondiente al más alto, con una media de 3.8 la cual, de acuerdo con la escala de evaluación, representa un área de oportunidad en varias de sus dimensiones, a fin de alcanzar mejores estándares ante una eventual evaluación y posible certificación institucional, como se indica desde un principio.

Referencias

Barajan Castro, M., Contreras Padilla, J., y Montoya Ramírez, S. (2009). Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 105-118. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29214108.pdf>

Arias, F. (2000). *Administración de Recursos Humanos*. Trillas.

Bohlander, S. (2013). *Administración de recursos humanos*. Cengage Learning Inc.

Borra Marcos, C. G. (2012). Satisfacción laboral y salario ¿compensa la renta laboral las condiciones no monetarias del trabajo?. *Revista de Economía Aplicada*, 20(60). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/969/96924882002.pdf>

Carrillo-García, Solano-Ruíz, Martínez-Roche y Gómez-García. (2013). Influencia del género y edad: satisfacción laboral de profesionales sanitarios. *Revista Latinoamericana Enfermaren*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/340875972/Influencia-del-Genero-y-Edad-Satisfaccion-Laboral-de-los-profesionales-de-salud-pdf>

- Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. McGraw- Hill.
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: McGraw- Hill (7a Edición).
- Daft, R. (2013). *Teoría y diseño organizacional*. Thomson, 11va Edición, México: Ediciones y Recursos Tecnológicos.
- David, C. L. (2005). *Salarios y desigualdad territorial en las áreas urbanas de México, 1992- 2002 (Tesis de Doctorado)*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4004>
- Davis, K., Newstrom, J. W., y Agea, A. E. (2003). *El comportamiento humano en el trabajo*. McGraw-Hill.
- Guadarrama, G. (2000). *Psicología organizacional: Principios teóricos y prácticos*. Trillas.
- Hellriegel, S. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Cengage Learning.
- Peña y Villon (2017). Motivación Laboral. Elemento Fundamental en el Éxito Organizacional. *Revista Scientific*, 3(7), 177-192. doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.9.177-192>
- Koontz, H., Weihrch, H., y Cannice, M. (2012). *Administración una perspectiva global*. (14a Edición).
- Marín Samanez, H., y Placencia Medina, M. (2017). Motivación y satisfacción laboral del personal de una organización de salud del sector privado. *Horizonte Médico*, 17(4). Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s1727-558x2017000400008&script=sci_arttext

- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. The Macmillan Company.
- Mercado, S. (2017). *Las condiciones laborales y el medio ambiente de trabajo como factores de satisfacción en el trabajador (Tesis de Licenciatura)*. Toluca, Max: UAEMéx. Obtenido de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/57936/TESIS%20SANDRA%20%20J%20MERCADO%20ROSANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J., y Nogareda, C. (1999). *NTP 367: Envejecimiento y trabajo: la gestión de la edad*. España.
- Perla, A. (2007). El retorno de la Teoría del Capital Humano. Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis-Argentina. Año VIII No. II pp. 9-26.
- Porcayo, R. P. (2018). *Nivel de satisfacción laboral del personal docente de la escuela Normal No. 1 de Toluca*. España México.
- Porras, D. A., Lalinde, J. D., Santos, J. O., Cruz, N. J., y Sánchez, A. C. (2018). Impacto de la motivación laboral en el clima organizacional y las relaciones interpersonales en los funcionarios del sector salud. Colombia. *Revista Espacios*, 39(16), 17. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n16/18391617.html>
- Ramírez, J. (2000). *Teoría de la Organización: Metáforas y Escuelas*. Ángel Porrúa.
- Ropa, M. (2014). Administración de la calidad en los servicios educativos. *Horizonte de la ciencia*, 67-73. Obtenido de Dialnet-AdministracionDeLaCalidadEnLosServiciosEducativos-5420471.pdf
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*(23), 334-340. doi:10.1002/1098-240X(200008)

- Solís, P. (1993). *Organizaciones Modernas: Nuevos Retos para el Diseño de Estructuras*. UAM.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessments, causes, and consequences (Advanced topics in organizational behavior)*. Sage Publication, Inc.
- Spector, P. (2002). *Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica/ Paul E. Spector, traducción Arturo Aparicio Vázquez, Marina Fernández de la Peña*. El Manual Moderno.
- Valdés, C. (3 de febrero de 2010). <https://www.gestiopolis.com>. Recuperado el 2019 de mayo de 2019, de <https://www.gestiopolis.com/teoria-organizacion-estructuras-organizacionales/>
- Werther, W. B. (1996). *Administración de personal y Recursos Humanos*. McGrawHill.
- Zaniuk, B. (18 de marzo de 2012). *Buscar Empleo*. Obtenido de Buscar Empleo: <http://buscarempleo.republica.com/profesiones/antiguedad-laboral-para-que-sirve.html>

Semblanza de los coordinadores

Víctor Manuel Galán Hernández

Licenciado en Lengua Inglesa, Maestro en Práctica Docente (PNPC-CONACYT, mención honorífica) y Doctor en Ciencias, con énfasis en Educación, cuyos estudios lo llevaron a ser acreedor de la Presea Ignacio Manuel Altamirano de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Capulhuac y también ha sido profesor universitario en el área de educación y lenguas por más de 20 años y es integrante de la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Ha participado como ponente en diversos eventos académicos, tanto nacionales como extranjeros, tales como congresos, foros, coloquios y seminarios, entre otros, con temas relacionados con la educación, la enseñanza de lenguas, formación docente, investigación educativa, literatura y estudios de género.

Desarrolla la línea de investigación Formación docente y estrategias de enseñanza, así como Educación, cultura y género, temas de los que ha escrito diversos artículos y capítulos de libros.

Fernando Carreto Bernal

Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Geografía de la UAEMéx, miembro del SNI, Perfil PRODEP, con doctorado en Geografía por la UNAM, doctorado en Educación por la UPN y posdoctorado en Ciencias de la Educación por el ISCEEM, Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UAEM, Especialidad en Formador de Formadores por la CREFAL. Líder del Cuerpo Académico en Investigación Educativa, coordinador de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM y director de la Revista de

investigación Educativa RedCA, Instructor certificado por la SEP-ANUIES y por CONOCER.

Las principales líneas de investigación se abordan desde la perspectiva teórica, metodológica y procedimental, en tres ejes temáticos; la Historia de la Ciencia y del Pensamiento Geográfico Latinoamericano. La Geografía Económica Regional, Geografía Rural y de los sistemas agrarios. La Educación y Enseñanza de la Geografía.

Últimas publicaciones; Profesores precursores de la Cultura Científica del estado de México (2022). Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa (2020). Fundamentos teórico-metodológicos y procedimentales en investigación educativa. Una perspectiva desde la RedCA de la UAEM (2019). Orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos en la investigación educativa (2017). Tendencias y Retos de la Geografía en América Latina en el Siglo XXI. Desde el VII CGAL. UAEM (2017). Humanismo en la educación superior UAEM. (2016). Disponibles en acceso abierto.

Carlos Hanz Sàmano

Doctor en Educación; Maestro en Educación en Tecnologías de la Información y Comunicación; es Licenciado en Derecho, ponente y comentarista en diversos congresos nacionales e internacionales, ha impartido diversos cursos, talleres y seminarios en Ciudadanía, Derecho, Formación Cívica y Ética, Tecnologías aplicadas a la educación, es escritor de diversos artículos académicos, Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, miembro de la Red de Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México, catedrático del plantel Nezahualcóyotl del Nivel Medio Superior con certificado en Competencias Docentes y en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, obtuvo reconocimiento al mérito docente con la Nota Laudatoria 2020.

SINOPSIS

El libro Experiencias institucionales en la formación de docentes, lo integran 10 capítulos con temas y objetos de estudio diversos, que invitan a la reflexión de las metodologías utilizadas en diversos espacios académicos y niveles educativos. Con los resultados, se plantean lagunas alternativas desde la mirada del rol del docente investigador, lo cual, sin duda, presenta aportaciones significativas desde la práctica docente.

Esperamos sea del interés de los lectores, para cumplir el propósito de promover la divulgación y apropiación social de la ciencia en los diversos sectores y niveles educativos de nuestra sociedad, así como la posibilidad de replicar por los interesados, investigaciones educativas de las prácticas institucionales en sus respectivos escenarios.

De esta manera, la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa, se significa como un gremio que fortalece a través de sus actividades de difusión y divulgación de la ciencia, la importancia creciente del análisis de los procesos académicos para la mejora de las instituciones y de la sociedad.

El libro Experiencias institucionales en la formación docente, se terminó de editar por el Comité Editorial de la RedCA en Toluca México, junio del 2023. En formato electrónico PDF para su acceso abierto sin fines de lucro y para su citación sin modificación de su texto original.