

EDUm@s

Revista
electrónica de
investigación y
divulgación
científica



Innovación y Cultura en Educación

Volumen 3 No.1 (2017)



Mtro. José Alfonso Esparza Ortiz
*Rector de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla, BUAP*

Dr. Ygnacio Martínez Laguna
*Vicerector de Investigación y
estudios de posgrado, BUAP*

Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez
*Director de la Facultad de Filosofía
y Letras de la BUAP*

Dr. José Alejandro Fernández Pérez
*Coordinador del doctorado en
Investigación e Innovación Educativa*

Dra. Dulce María Carolina Flores Olivero
Directora de Proyecto Revista

Mtro. Erick Ibarra Cruz
Mtra. RosaArroyo
Tecnología Educativa

Mtro. Alberto Francisco Muñoz Rosales
Mtra. Efigenia Flores González
Mtro. Alejabdros Méndez Méndez
Innovación Educativa

Mtra. Flavia Alicia Juárez Manzano
Ética y Valores

Mtra. Elvira Alvear Cortés
Cultura y Educación

Mtra. Elvira Alvear Cortés
Mtro. Alejandro Méndez Méndez
La entrevista



Indice

Historia, desarrollo e impacto de la educación a distancia en México 4

Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior 13

Revista digital académica (R.D.A) 25

Aplicación de la estrategia *mapas conceptuales* para el desarrollo de la competencia *comprensión lectora* en Biología 31

Aprendedores y gestores: la conciencia de autogestión estudiantil en la universidad 39

Los tipos de educación y la práctica docente dentro de un albergue temporal para menores: Estudio de caso, Centro de Convivencia y Asistencia Social 44

Opinión sobre la enseñanza de la lengua náhuatl en preescolar
Investigación empírica concluida 51

Los maestros trabajan para la eternidad; nunca sabrán donde termina su influencia
-Henry Adams 56

Historia, desarrollo e impacto de la educación a distancia en México

Erick Ibarra Cruz⁽¹⁾

Rosa Idania Náfate Arroyo⁽²⁾

Resumen

Desde sus orígenes, hablar del binomio TIC y Educación implica un resultado diferente en cada época y en cada contexto de aplicación, tanto los resultados como los elementos del proceso educativo van cambiando de acuerdo al avance científico, tecnológico y la penetración de las TIC en la sociedad mexicana; la tecnología disponible en cada momento histórico ha tenido distintas posibilidades educativas e impacto social al aprovechar el potencial de las características técnicas de los medios de comunicación de moda. En el presente trabajo se hace un recorrido histórico de la modalidad educativa denominada educación a distancia, una educación mediada o apoyada en mayor o menor medida por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para poner en evidencia el desarrollo e impacto en los distintos estratos sociales desde su origen hasta los albores del siglo XXI; las tecnologías que se abordan son: el material impreso, la radio, la telefonía, la televisión, el cine y los medios telemáticos más sofisticados de la actualidad como la red Internet. México es un país pionero en programas de educación a distancia y tiene una vasta experiencia que lo pone a la vanguardia en la región latinoamericana, se mostrarán los orígenes y las transformaciones e impacto social de esta modalidad considerando la Educación Básica, Media Superior y la Educación Superior. El sustento, son artículos en versión electrónica, noticias periodísticas, bibliografía y estadísticas oficiales.

Palabras clave: TIC, educación, medios de comunicación, modalidad educativa, educación a distancia, impacto social.

History, development and impact of distance education in México

Abstract

From its origins, to speak of the ICT and Education binomial implies a different result in each time and in each context of application, both the results and the elements of the



educational process change according to the scientific and technological progress and the penetration of ICT in the Mexican society; The technology available in each historical moment has had different educational possibilities and social impact by harnessing the potential of the technical characteristics of the fashion

media. In the present work a historical tour of the educational modality called distance education is made, an education mediated or supported to a greater or lesser extent by Information and Communication Technologies (ICT), in order to highlight the development and impact in the Different social strata from its origin until the dawn of the 21st century; The technologies that are addressed are printed material, radio, telephony, television, cinema and the most sophisticated telematic media of the present time such as the Internet. Mexico is a pioneer country in distance education programs and has a vast experience that puts it at the forefront in the Latin American region, will show the origins and transformations and social impact of this modality considering Basic Education, Higher Education and Education Higher. The support, are articles in electronic version, news.

Key Words: ICT, education, mass media, educational modality, distance education, social impact, e-learning.

Introducción

En las transformaciones que históricamente ha experimentado la Educación a Distancia en México, se ha visto reflejada una relación muy estrecha entre las tecnologías disponibles en cada época con las posibilidades educativas que permitían cada una de ellas. En los orígenes de esta modalidad educativa se puede encontrar poco impacto social, porque está dirigida especialmente a sectores sociales poco favorecidos, empero, conforme fue evolucionando, se orientó a atender necesidades educativas urbanas, hasta alcanzar en las últimas décadas su evolución de manera vertiginosa, que al decir de García Aretio, ha dado pie a identificar cuatro generaciones claramente definidas por la utilización del diseño tecnológico dominante en cada momento, y que abarca desde el material impreso, pasando por la radio, telefonía, la televisión y cine

hasta los medios telemáticos más sofisticados disponibles en la actualidad como la red Internet (García, 2001, p.15).

La historia de la educación a distancia la podemos abordar desde distintas perspectivas. Una vía es estudiar las políticas y sugerencias de los organismos internacionales, quienes hoy suponen que a su través se pueden generar ambientes para un desarrollo con equidad (UNESCO, 1998; BANCO MUNDIAL, 2003-2004, pp.3-6); otra, es valorar las experiencias y modelos que le han permitido prosperar (Anaya, 2004, p.1; Lozano y Burgos, 2007, pp.9-14; Cabero, 2007, pp.11-19).

Los primeros indicios de la educación a distancia en México surgen desde el siglo XIX, su principal objetivo era la atención a grupos sociales tales como: la enseñanza de los adultos, la educación extraescolar, las escuelas nocturnas, la enseñanza mutua, la enseñanza ambulante y la escuela rural. El elemento de flexibilización iba desde combinar el estudio con el trabajo, a través de horarios flexibles, hasta la posibilidad de autogestionar círculos de estudio en comunidades dispersas y lejanas de los centros urbanos (Bosco y Barrón, 2008, p.9).

La educación a distancia en México comienza formalmente en la década de los años treinta del siglo XX, cuando se utilizaron las tecnologías o medios de comunicación disponibles en ese momento para llevar a cabo un tipo de educación no escolarizada conocida como educación informal, los recursos utilizados fuera de la escuela fueron: la radio, el cine, el teatro y las publicaciones periódicas. La incorporación de estos medios no modificaron los sustentos de comunicación de la educación convencional, pero sí impactaron en las formas de organización de los saberes y contenidos. (Bosco y Barrón, 2008, p.9, Ruiz, 2013, p.44). En esta misma década se dieron los inicios de la radio educativa, con programas de alfabetización destinados a abatir la deserción y la escasa asistencia al sistema formal escolarizado. La experiencia, aunque importante, ha sido poco valorada, pero significó un espacio alternativo para sitios alejados que podían captar la señal y que invertían en la compra de un radio. De acuerdo

con Roldán (2009), por este medio se dictaban cursos por inscripción de temas variados que iban acompañados de impresos que apoyaban la política educativa cardenista (Freixas, citado por Zubieta y Rama, 2015, p.155).

La Educación Básica

De acuerdo con Rosario Freixas desde hace más de un siglo la Pedagogía y los desarrollos tecnológicos han formado un binomio denominado tecnología educativa que implica el uso sistemático de la tecnología en los procesos educativos, esta relación inicia con el cinematógrafo, pues desde finales del siglo XIX, en 1899, la Escuela Nacional Preparatoria introdujo el uso de filmes con propósitos didácticos y en 1922, a través de la Dirección de Educación Primaria, se realizaron los trabajos del primer circuito cinematográfico con fines educativos en las escuelas nocturnas (Freixas citado por Zubieta y Rama, 2015, p.155).

El 3 de octubre de 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante el gobierno de Álvaro Obregón, cuya política educativa hace efectivo el compromiso del Estado de llevar la enseñanza a todos los rincones de la nación. Al frente de la institución estaba José Vasconcelos. Su plan de enseñanza era esencialmente popular, para las de multitudes. Vasconcelos dio importancia específica al cine y a la radio para apoyar la gesta educativa, para ello, se propone la creación de la Sociedad Cine Educadora Mexicana (SEP, 2013, p.1, UNED, 1998, p.1).

En 1924, durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), se fundó la emisora oficial de la SEP, la estación de radio CZE, que desarrolló su programación específicamente para satisfacer la necesidad de impartir educación y cultura entre las clases sociales que no asistían a las escuelas y para reafirmar las enseñanzas de los docentes, la programación estaba claramente diferenciada en tres tipos de emisiones: escolar, extraescolar y supletorio-escolar, ésta última constituía la "radio cultural", que ocupaba la mayor parte de la programación, y los dos primeros tipos constituían la radio "educativa propiamente dicha" (Memoria, 1932, vol. I: 536, citado por Roldán, 2009). En 1925 se organizaron cursos de cultura física, historia, geografía, papel crepé, canto coral, economía doméstica, primeros auxilios, cultivo del campo, avicultura, apicultura, sericultura (cría del gusano de seda), y radiotelefonía dirigidos a los maestros y las comunidades. En 1928 la estación cambió su identificación a XFX. De acuerdo con Roldán (2009, pp.19-22), su programación educativa instructiva incluía conferencias, programas de consejos para las amas de casa sobre alimentación, salud e higiene, noticieros y un boletín meteorológico; transmitían conciertos de música clásica y dramatizaciones en vivo, sobre todo de corte histórico. Después de 1935 la estación se utilizó como medio de propaganda estatal en apoyo de la política cardenista de reforma agraria y para difundir y defender los principios de la educación socialista; y en 1937 perdió su carácter educativo (Mejía, 2007, citado por Domínguez, 2012, p.8).



En ésta misma década, también surge la revista educativa *El Maestro Rural* y fue a través de ésta que se llevaron a cabo los primeros cursos por correspondencia, el Estado las implementó para el mejoramiento de los maestros misioneros por medio de la dirección de Misiones Culturales, fue una publicación muy completa e innovadora y la más importante en la década por funcionar como intermediaria entre las clases populares rurales y la SEP; los maestros tenían acceso no sólo a las últimas noticias sobre la política educativa en el país, sino también a la literatura contemporánea y a las técnicas pedagógicas del momento. En ella, también se difundió el teatro y la música popular mediante la publicación de corridos y partituras de dominio público (Ruiz, 2013, pp.44-45).

La revista *El Maestro Rural* se dividía básicamente en tres secciones:

- 1) Información oficial;
- 2) Participación de los lectores, en su mayoría profesores(as) que publicaban sus informes escolares, artículos, cartas con preguntas y sugerencias, etcétera;
- 3) Cursos por correspondencia.

En 1931, durante gobierno de Pascual Ortiz Rubio y con Narciso Bassols al frente de la SEP, puso especial atención a la educación rural dedicando emisiones para sus maestros mediante la estación oficial XFX. El 1 de agosto de 1932, la revista educativa *El Maestro Rural* anunciaba el lanzamiento de una costosa campaña de educación por radio en el medio rural, la SEP había comprado setenta y cinco aparatos receptores de radio para ser distribuidos en la misma cantidad de escuelas rurales, con la finalidad de convertirlas en un “laboratorio destinado a crear, experimentar y perfeccionar los procedimientos y métodos de enseñanza”; Bassols pidió al Jefe del Departamento de Enseñanza Rural que especializará y desarrollará sobre la marcha a un grupo de maestros en educación por radio, procurando proporcionarles toda la información de experiencias extranjeras que pudiera reunir para aprovechar los resultados obtenidos en diversos países (Roldán, 2009, p.22).

En 1936, se funda el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria con el propósito de formar educadores comprometidos con las causas populares y la promoción del desarrollo rural de México; dicho Instituto, derivó en la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1944; que brindaba la oportunidad de titularse a aquellos profesores que ejercían sin título, y para capacitar a los maestros de educación primaria, la cual consistía en el desarrollo de cursos intensivos a distancia con el apoyo de la radio y el correo postal, además del uso de materiales bibliográficos impresos que favorecían el auto-estudio, y combinaban la consultoría individual con clases presenciales (SEP, 2008, p.11, Zubieta & Rama, 2015, p.18).

Otro medio utilizado fue el audiovisual que ganó un sitio en los espacios de educación en 1947, lo que llevó a crear el Servicio de Enseñanza Audiovisual con el propósito de capacitar a futuros maestros, promover el uso de los materiales audiovisuales y organizar una filmoteca. De este modo,

inició una fructífera etapa de la televisión educativa, que en 1948 se puso en marcha en el marco de la VIII Asamblea de Cirujanos, con la transmisión de operaciones quirúrgicas desde el Hospital Juárez del D.F., con fines educativos (Bosco y Barrón, 2008, p.30). Ese mismo año, Salvador Novo y Guillermo González Camarena, comisionados por el presidente Miguel Alemán, notaron la importancia de la televisión como una herramienta útil para las tareas educativas del país (Ávila, 2000; Rodríguez, 1998). En 1951 se estableció como obligatoria la materia Técnica de los Auxiliares Audiovisuales en las escuelas normales oficiales y en 1968 se presentó el primer modelo educativo de la Telesecundaria. Para 1995 surgió la Red Satelital de Televisión Educativa (Red Edusat), única en su género, con un potencial extraordinario en términos de oferta y cobertura para atender la demanda educativa, particularmente en poblaciones dispersas, mediante el uso de la televisión.

Años más tarde, en 1955 se crean las escuelas radiofónicas de la Sierra Tarahumara, en Chihuahua, las cuales operaron hasta mediados de los setenta. Éstas tenían una estrecha relación con la visión y misión jesuita de extender los beneficios de la educación elemental a los grupos marginados (Arteaga, Martínez, Medel, Piña y Soto, 2003-2004, párr. 5). Así, en el uso de la radio con propósitos educativos destacan los casos de la radio de onda corta que utilizó el IFCM, el de la escuela por radio en la región Tarahumara y los cursos de inglés que ofrecía la Universidad de Occidente de Sinaloa desde 1957 (Bosco y Barrón, 2008, p. 32).

A finales de los años sesenta, como producto del Plan de 11 años y el incremento demográfico en las escuelas elementales, más el escaso número de maestros para cubrir la demanda, se pone en marcha el proyecto Radio Primaria, destinado a las zonas rurales. En esa época, el Fomento Cultural y Educativo A.C. se propuso atender a los grupos marginados, mediante dos proyectos llevados a cabo en el Estado de Veracruz: la Escuela Radiofónica de Huayacocotla (1973), a través de la onda corta de la XEJN y la Escuela Radio Cultural Campesina de Teocelo, transmitida a través de la SEIT-AM, de 1980 a 1989. Ambas tenían el propósito de alfabetizar y proveer a los jóvenes y niños de conocimientos elementales, con la difusión de programas grabados previamente de matemáticas, español y desarrollo comunitario, todo ello coordinado por un locutor que entregaba reportes del proceso. Aunque no funcionaron de manera óptima, debido a la inestabilidad de la frecuencia, sus resultados señalan su importancia: se redujo el número de analfabetas (lo que les permitió una mejora de vida en las ciudades, pues pudieron integrarse a un mercado laboral distinto) e hizo posible que algunos alumnos continuaran sus estudios de manera formal (Peppino, 1991:185-186 citado por Arteaga et al., 2003-2004, párr. 8).

Por otra parte, en la década de los sesenta, México fue el primer país de Latinoamérica en establecer un sistema de educación secundaria vía satélite, destinado a los pequeños pueblos y las comunidades indígenas de difícil acceso. Las

escuelas que utilizan este sistema hoy son conocidas como telesecundarias. El proyecto de Telesecundarias surgió en 5 de septiembre de 1966, bajo el auspicio de la SEP, como parte de una política gubernamental para conseguir que la educación básica fuese de acceso universal para los mexicanos, y satisfacer la demanda de educación secundaria en poblaciones pequeñas, remotas y marginadas social y económicamente, en donde resulta muy costoso establecer secundarias tradicionales generales o técnicas.

La SEP implementa la enseñanza por televisión, en una primera etapa, por circuito cerrado, a cuatro grupos pilotos, dirigidos por telemaestros de quinto y sexto grado de primaria; en la segunda fase se evalúa y se convoca a este grupo de maestros a una capacitación para prestar sus servicios en escuelas donde se utilizará la televisión como herramienta de aprendizaje. Luego, se invita a comunidades que soliciten este servicio, recibiendo la señal del Telesistema del canal 5. La tercera etapa se inicia el 21 de enero de 1968. Al principio, los estados inscritos en este proyecto fueron: Morelos, Oaxaca, D.F., México, Veracruz, Tlaxcala, Hidalgo y Puebla, atendándose a 6569 alumnos con 304 maestros (Gobierno del estado de México, S.F.).

La Dirección General de Televisión Educativa (DG-TVE) de la SEP también desarrolla y establece propuestas para atender a un mayor número de usuarios, tales proyectos son los siguientes: Televisión educativa en línea puesta en marcha a partir de mayo del 2002 para ampliar la red EDU-SAT vía Internet, Secundaria a digital, Videoteca educativa de las Américas, Canal 27.

El modelo de TeleSecundaria, en el marco del nuevo Modelo Pedagógico durante el ciclo 2006-2007 se autorizaron 38 Programas Estatales de Fortalecimiento de TeleSecundaria con recursos para el ejercicio fiscal 2007 por un monto de 67.8 millones de pesos (Gobierno Federal, 2007).

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010, p.2), al inicio del ciclo escolar 2009/2010, existían en total 17,647, telesecundarias en el país, una quinta parte de ellas 19.5% equivalente a 3,459 eran escuelas telesecundarias multigrado de organización

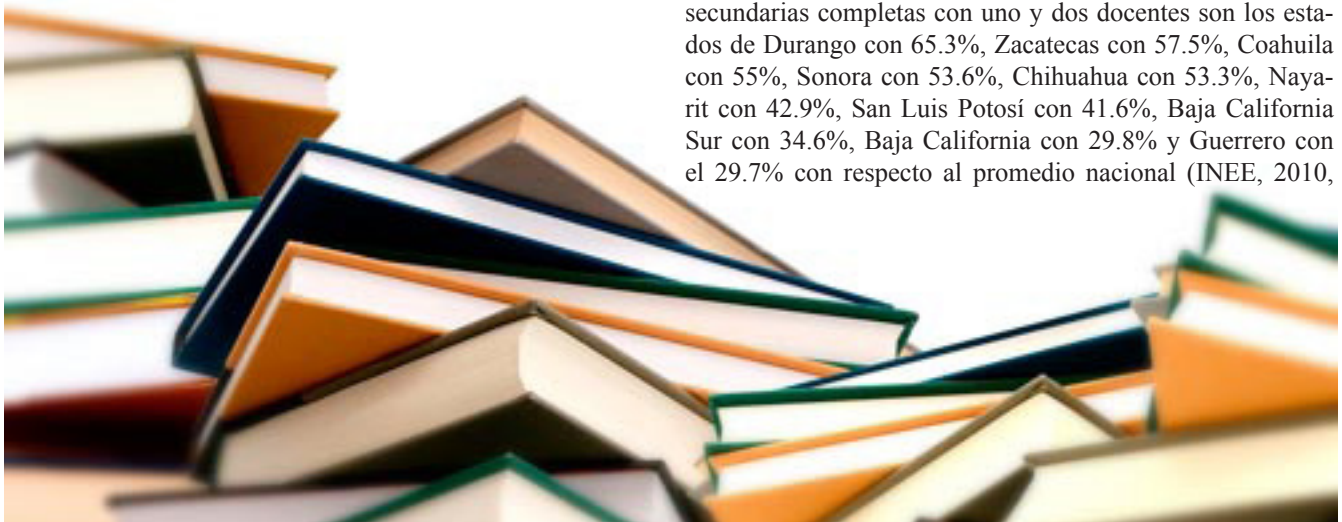
completa que operaban con uno o dos docentes, esta proporción que se mantuvo estable respecto de los dos ciclos anteriores. De este conjunto de escuelas multigrado 7.6% (1,344) eran unitarias (con un solo docente) y 11.9% (2,115) bidocentes, como se indica en la siguiente tabla.

Porcentaje de escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes de organización completa, por entidad federativa (2009/2010)

Entidad federativa	Total telesecundarias unitarias y bidocentes		Telesecundarias unitarias		Telesecundarias bidocentes	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	11.1	18	0	0	11.1	18
Baja California	29.8	25	19.1	16	10.7	9
Baja California Sur	34.6	18	9.6	5	25	13
Campeche	20.6	32	1.3	2	19.4	30
Coahuila	55	55	28	28	27	27
Colima	11.9	7	0	0	11.9	7
Chiapas	4.0	52	0.3	4	3.7	48
Chihuahua	53.3	169	21.5	68	31.9	101
Distrito Federal	2.0	1	0	0	2.0	1
Durango	65.3	371	47.5	270	17.8	101
Guanajuato	8.2	87	1.5	16	6.7	71
Guerrero	29.7	253	9.4	80	20.3	173
Hidalgo	15.1	116	2.1	16	13.0	100
Jalisco	18.3	117	0.6	4	17.7	113
México	6.7	68	0.9	9	5.8	59
Michoacán	6.5	56	0.8	7	5.7	49
Morelos	1.3	2	0	0	1.3	2
Nayarit	42.9	126	4.8	14	38.1	112
Nuevo León	15.9	13	0	0	15.9	13
Oaxaca	9.7	142	2.3	33	7.4	109
Puebla	6.7	92	1.4	20	5.2	72
Queretaro	0	0	0	0	0	0
Quintana Roo	16.6	27	0	0	16.6	27
San Luis Potosí	41.6	492	22.1	262	19.4	230
Sinaloa	18.3	58	0.9	3	17.4	55
Sonora	53.6	156	39.2	114	14.4	42
Tabasco	10.8	49	0	0	10.8	49
Tamaulipas	20.7	63	2.0	6	18.7	57
Tlaxcala	2.8	4	1.4	2	1.4	2
Veracruz	12.8	272	2.1	44	10.7	228
Yucatán	1.1	2	0	0	1.1	2
Zacatecas	57.5	516	35.7	321	21.7	195
Nacional	19.5	3 459	7.6	1 344	11.9	2 115

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2009/2010), DGPP-SEP.

Los diez estados que tienen mayor porcentaje de telesecundarias completas con uno y dos docentes son los estados de Durango con 65.3%, Zacatecas con 57.5%, Coahuila con 55%, Sonora con 53.6%, Chihuahua con 53.3%, Nayarit con 42.9%, San Luis Potosí con 41.6%, Baja California Sur con 34.6%, Baja California con 29.8% y Guerrero con el 29.7% con respecto al promedio nacional (INEE, 2010,



p.2). El éxito que ha tenido en los últimos años esta modalidad explica en buena medida el crecimiento y desarrollo que ha alcanzado la educación secundaria. La programación educativa satelital mexicana está siendo retransmitida a 16 países de Centroamérica y el Caribe, también llega a algunas regiones de Colombia, y en el sur de los Estados Unidos está siendo utilizada como método de enseñanza bilingüe (Fegale, Fidel y Mazzetti, 2004, pp.8-9). La Telesecundaria es una modalidad educativa que actualmente da servicio a poco más de 20% de la matrícula de alumnos inscritos al sistema educativo, que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación (SEP, 2010. P.6).

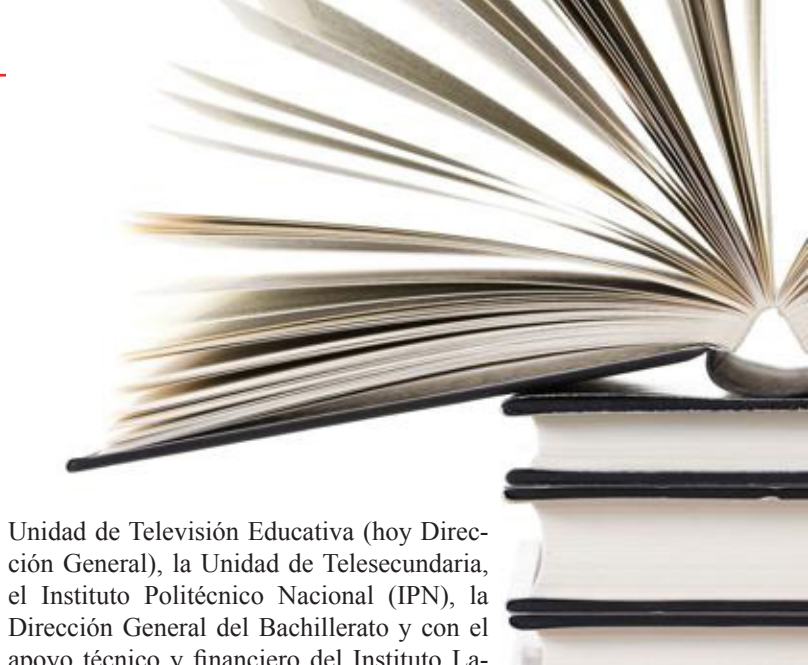
La educación Media Superior

En los últimos treinta años el desarrollo de la educación abierta y a distancia en México ha presentado un notable desarrollo también en el nivel medio superior. La prestación de servicios de Preparatoria Abierta, inicia en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, en mayo de 1979, se constituye como un modelo educativo conceptualizado e instrumentado en la modalidad no escolarizada. Su objetivo general era brindar medios y métodos de enseñanza-aprendizaje a todas aquellas personas mayores de 15 años que desearan iniciar o concluir sus estudios de nivel medio superior y lograr acreditar sus conocimientos, sin desatender sus actividades productivas. Los elementos fundamentales en la consolidación de este servicio fueron: el uso de materiales educativos impresos, audiovisuales, y asesorías.

Esta modalidad, desde sus inicios ha mostró una tendencia creciente una vez que se logró la cobertura a nivel nacional en 1984, desde entonces a la fecha ha crecido en forma exponencial y pasó de 6,000 estudiantes que atendía en sus inicios a más de 304,000 que atiende actualmente en toda la República, y de los cuales el 25% se ubican en la Ciudad de México (SEP, 2014).

En la actualidad, este servicio cuenta con un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) diseñado con recursos y servicios educativos que le permiten al estudiante fortalecer sus conocimientos y habilidades, puede acceder a él desde cualquier lugar mediante cualquier dispositivo conectado a Internet (smartphone, tablet, ipad, computadora personal) para fortalecer el estudio independiente del estudiante; el uso de los recursos es gratuito, cuenta con los libros digitales y un plan de estudios modular, actividades adicionales para practicar, un repositorio de recursos didácticos y el servicio de asesoría en línea disponible las 24 horas del día, los 365 días del año permitiendo al alumno estudiar en los lugares y horarios que el mismo determine; o si lo prefiere, puede asistir a los centros de asesoría particulares que son instituciones privadas o grupos asociados que ofrecen al público en general gestoría de trámites y asesoría académica. (SEP, 2014).

En mayo de 1996 se conformó la comisión encargada de desarrollar la modalidad en Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) con la participación de la Coordinación General para la Modernización Educativa, la entonces



Unidad de Televisión Educativa (hoy Dirección General), la Unidad de Telesecundaria, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Dirección General del Bachillerato y con el apoyo técnico y financiero del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Meses más tarde, en el mismo año, se incorpora la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Surge como una modalidad educativa mixta, flexible ante la necesidad de contar con una opción de nivel medio superior, dirigida a la población que por diferentes circunstancias no pueden tener acceso a formas convencionales de educación.

La EMSAD atiende a comunidades lejanas con baja densidad poblacional que no cuentan con otra opción educativa, así como, a personas que no pueden incorporarse al sistema escolarizado. Esta modalidad tiene la función de ser formativa y de preparación para el trabajo. Las sedes que imparten este tipo de educación está a cargo de instituciones del estado que ofrecen el nivel medio superior como el Colegio de Bachilleres o Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; y ofrecen el servicio generalmente de lunes a sábado y se han ubicado en las instalaciones de escuelas secundarias generales, técnicas, albergues, casas ejidales, presidencias municipales, escuelas primarias y telesecundarias, entre otras. Los alumnos reciben asesoría grupal e individual y apoyan su aprendizaje con materiales impresos, multimedia, videos, audio cintas y programas de computación.

La Educación Normal Superior

La educación por correspondencia tiene como base el uso del correo postal y a los impresos como medio de comunicación. Ésta nos proporciona otro elemento básico de la concepción de la Educación a Distancia, la relación directa entre el desarrollo de los medios de comunicación en México y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozano y Burgos, 2007, pp.119-121; Basabe, 2007, pp.17-19; Cabero, 2007, pp.47-48,67-70).

El 19 de agosto de 1942, el presidente de la República, general Manuel Ávila Camacho decretó la Ley General de Prevenciones para impulsar los programas de educación. Con esta base, el 26 de diciembre de 1944, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que inició sus operaciones el 19 de marzo de 1945. Institución pionera en México en lo referente a la educación a distancia, tuvo

un papel predominante en la formación de profesores en una época en la que el país necesitaba maestros para llevar a cabo la educación popular, sobre todo en zonas rurales. El IFCM realizó importantes aportaciones a la pedagogía mexicana, con su modelo educativo abierto y flexible integró una diversidad de modalidades educativas presenciales y a distancia para crear un modelo educativo a la medida de las necesidades y condiciones de vida y trabajo de los profesores especialmente del medio rural que tenían menos oportunidades de formación (Núñez y Zaldivar, 2005, p.3). Su flexibilidad logró la titulación de más de 60 mil profesores y significó también el primer esfuerzo nacional de innovación educativa, con un modelo de cursos a distancia por correspondencia y cursos semiescolarizados, que serían ejemplo a seguir en posteriores acciones de formación docente (De la Cruz, SF, Basabe, 2007, p.39).

En cuanto hace a la formación profesional, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) establece el Sistema de Universidad Abierta (SUA) en 1972, y es la primera en América Latina en abrir esta modalidad de la educación a distancia, con el propósito garantizar un mayor acceso de los estudiantes, que por razones diversas, no podían seguir cursos normales. Su éxito ha ido en aumento. Cabe destacar que en 1991 se estableció la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia para coordinar los diversos sistemas y facilitar su interrelación.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional apareció en 1978 y su sistema de educación a distancia fue creado en 1981, como respuesta a las demandas del gremio magisterial, y aunque formalmente se le concibió como una extensión de la Unidad Ajusco, en realidad es una institución paralela, más apegada a la tradición normalista (Educación 2001, 1997 citado por Marín, 1998).

La educación superior en línea

Hoy, con el avance de las telecomunicaciones, y la penetración de la red Internet en México está presente en muchas actividades humanas, y su impacto en la educación en México ha abierto la posibilidad de innovar en los modelos de educación a distancia, basada en redes telemáticas, las cuales han permitido crear un modelo de educación sin fronteras.

El nacimiento de Internet representó un hito en el desarrollo de la educación, ya que los actores que participaron en su establecimiento fueron las principales universidades del país. La primera conexión a la red de manera permanente se hizo a través de BITNET, antecesora de Internet, y fue realizada por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) el 15 de junio de 1987, posteriormente en octubre lo hizo la UNAM, y sucesivamente otras instituciones educativas mexicanas como son: la Universidad de Chapingo en el Estado de México, el Centro de Investigación de Química Aplicada de Saltillo, el Laboratorio Nacional de Informática Avanzada de Jalapa, Veracruz; los cuales se conectaban al ITESM para salir a Internet (Anaya Ávila, 2007).

Según la información del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos (CCSA, 1981: III) la UPN, la UNAM, el IPN y los Institutos Tecnológicos Rurales (ITR), en conjunto atendían a 32 mil estudiantes, aproximadamente. En 1989-1990 se informaba de 15 mil en el nivel superior; al final de la década siguiente (1997-1998), según Mendoza Rojas (2012), ya había 125,149 estudiantes. En 2000-2001 esta cifra ascendió a 149,807; en 2005-2006, a 166,740; y en 2011-2012 a 389,175. Cabe aclarar que en estas cifras no se diferencia entre modalidades abiertas, a distancia y mixtas, dada la confusión conceptual en los modos como se solicita y envía la información. De acuerdo con Salvador Malo (Malo, 2014, p.2) la matrícula total en educación superior en el ciclo escolar 2013-2014 fue de 3,882,625 estudiantes de los cuales el 87.7% de alumnos estaban en modalidad escolarizada, 5.9% en modalidad mixta y el 6.4% en no escolarizada, esto nos da un total de 477,562 estudiantes en modalidades alternativas a la educación tradicional o escolarizada (Zubieta y Rama, 2015, pp.10-11).

En un estudio realizado de manera preliminar y conjunta, el ILCE y la ANUIES (ANUIES citado por Basabe, 2007, p.83), describieron el estado de la Educación a Distancia de la siguiente manera: De un total de 57 Instituciones ofrecen 45 programas de licenciatura, 10 en nivel de posgrado ofrecen 11 diplomados, 6 especializaciones, 20 programas de maestría, y 3 programas de doctorado. En el nivel de licenciatura predominan los programas de las ciencias sociales y administrativas, seguidos en importancia por los de ingeniería y tecnología, ciencias agropecuarias y los de educación y humanidades; son escasos los programas en ciencias de la salud y no se reporta ninguno en ciencias exactas. La Universidad de Guadalajara reporta 5000 alumnos aproximadamente en esta modalidad, el sistema de Institutos Tecnológicos dependientes de la SEP ofrece 7 programas de licenciatura



con un total de 4044 estudiantes inscritos en 27 Institutos Tecnológicos.

Por su parte el Tecnológico de Monterrey cuenta con 12 programas de maestría y un doctorado. Por otro lado, en un análisis del estado actual de la educación a distancia en América Latina en dónde México con un análisis de 17 instituciones, arrojó los siguientes resultados: La mayoría de instituciones (66%) usan el modelo de educación semipresencial (asistencia presencial mínima con sesiones virtuales entre semana), y las del modelo virtual (totalmente en línea) representan un porcentaje importante del 36%, de las cuales el 65% son instituciones públicas y el 35% son del sector privado, los medios didácticos utilizados corresponden a los medios de la segunda generación de innovación tecnológica en un 5.88%, y el 94.12% utilizan medios de la tercera generación de innovación tecnológica. En lo que concierne a los públicos que atiende son generalmente profesores de formación inicial y/o educación continua, adultos que buscan una segunda oportunidad de formación profesional, y profesionales que requieren educación continua. La modalidad en la que imparten sus programas: el 49% es en Mixta, 26% en Virtual, 17% en línea, y 8% en programación (Basabe, 2007:123-127).

En el ámbito de la educación privada, El Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores de Monterrey (ITESM) es la institución líder en educación superior a distancia a través de un modelo propio denominado Universidad Virtual (UV) creado en 1996, se define como “una institución de educación superior que ofrece cursos a distancia con alcance internacional, basada en un sistema de enseñanza y aprendizaje interactivo que opera a través de las más variadas tecnologías de telecomunicaciones y redes electrónicas”. El modelo global del ITESM ofrece servicios para apoyar estu-

dios de grado, el desarrollo de profesores y la capacitación y actualización en el trabajo, teniendo como público personas localizadas en puntos geográficos muy dispersos. Los programas que ofrece la UV generalmente se desarrollan a través de convenios con universidades de diferentes tipos y objetivos (Martín, S.F.), como se muestra en el cuadro.

Para 1998 atendía un total de 45,380 distribuido como a continuación se indica: a nivel profesional 3,109 estudiantes, 1,603 de maestría en programas de Administración, Educación, e Ingeniería y Tecnologías, habilidades docentes, 4,504 en desarrollo de habilidades docentes, 19,959 en el Aula Virtual Empresarial, 7,566 en programas para empresas, y 2,207 en educación continua (Martín, S.F). Para 2008 ya atendía a más de 80 mil estudiantes en México y Latino América, mostrando un crecimiento del 100% tan solo en una década.

Por su parte, el Instituto Autónomo de México (ITAM) junto con Canacinfra-Satelital imparte cursos que son transmitidos vía satélite a 52 diferentes ciudades en el país. Para el año 2007, pone en marcha un proyecto para el uso de computadoras en el desarrollo de tutoriales a distancia. También para 2007, la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) se suma a la oferta de Educación a Distancia con una propuesta basada en talleres de desarrollo de habilidades profesionales en línea, cursos para nivel de preparatoria y licenciatura bajo un modelo mixto (parte presencial y parte a distancia).

La tendencia a nivel mundial es ampliar el acceso a la educación y lograr una difusión universal del saber aprovechando las ventajas de la tecnología, reconociendo las necesidades nacionales y locales. El Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia de ANUIES presenta la propuesta que plantea líneas estratégicas para el desarrollo de las modalidades no convencionales en educación superior (ANUIES, 2000, p.6).

Por su parte el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE) lo componen actualmente 13 países latinoamericanos, institución fundada en 1956 y que recibe el apoyo de la UNESCO, en sus programas integra 5 medios distintos en forma simultánea: telesecciones, foros electrónicos, Internet, audioconferencias y el correo electrónico, apoya la Red EDUSAT siendo responsable de 5 canales.

Consideraciones finales

El crecimiento de la red Internet avanza rápidamente, los últimos datos confirman que mientras en el año 2000 sólo había cuatro millones de internautas mexicanos, a octubre de 2007 el número se elevó a 23.7 millones, que representa un crecimiento respecto al año anterior de un 17.5%, el 55% de las computadoras con acceso a Internet son hogares, mientras que las empresas tienen el 45% restante, estos dos sectores son los que la educación a distancia puede beneficiar y aunque es una industria joven, la realidad es que ya sustenta claramente negocios muy variados, como educación en línea, publicidad, gobierno electrónico, periodismo y banca:

Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey

17 sedes emisora

2 por satélite
ITESM Campus Monterrey
ITESM Campus Cd. De México

5 por videoconferencia en otros países

Universidad Canegie Mellon (E.U.A.)
Thunderbird (E.U.A.)
Universidad de Waterloo (Canadá)
Universidad de British (Canadá)
Universidad Pontificia Católica de Chile

10 por videoconferencia

Campus Cd. De México
Campus Chiapas
Campus Chihuahua
Campus Edo. De México
Campus Guadalajara
Campus Monterrey
Campus Morelos
Campus Querétaro
Campus Toluca
Campus Veracruz

873 sedes receptoras

70 programas de graduados y maestrías
125 Programas de desarrollo de facultades
678 Aula Virtual Empresarial
856 en México
17 en otros países
2 en Honduras
6 en Colombia
4 en Venezuela
2 en Ecuador
1 en Costa Rica
1 en Perú
1 en Chile

Fuente: Marisa Martínez Pérez, ITSM, México

Cuadro muestra las características de dicho modelo global del ITESM.

“es una realidad que va creciendo su uso aceleradamente”, aseguró el presidente de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2007, pp.5-13).

A raíz del crecimiento de Internet en México, la educación a distancia vive una verdadera explosión en la primera década del siglo XXI, tanto en escenarios de aprendizaje formales como informales; que, de acuerdo a García Aretio vemos que lo anterior concuerda con su postura de los cuatro impulsores del crecimiento de la educación a distancia: en primer lugar se encuentran las ventajas y posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En segundo lugar, la complejidad de nuestra sociedad, que exige un aprendizaje permanente y más inmediato ante la celeridad de los cambios económicos, tecnológicos, científicos, entre otros, que la están volviendo una sociedad en constante evolución. En tercer lugar está la búsqueda de nuevos mercados ante la crisis económica que está afectando a todas las organizaciones, sin excluir de este problema a las instituciones educativas. Por último, como resultado de las situaciones anteriores, surgen nuevos escenarios de aprendizaje, lo que multiplica el nacimiento de propuestas telemáticas novedosas y un enriquecimiento de sus posibilidades de formación (García, 2009, p.15).

La situación actual de la educación a distancia en México nos habla de la transformación del Sistema Educativo Mexicano a partir de la incorporación de las TIC, y nos invita a analizar las múltiples facetas del binomio educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) (Ramírez, 2001, pp.1-3). Las instituciones públicas y privadas también están a la vanguardia en esta forma de educación y serán la pieza clave para el establecimiento de órganos y mecanismos que garanticen y evalúen sistemáticamente la calidad de los programas de Educación a Distancia (PND, 2007, p.190).

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información han permitido que la modalidad de educación por correspondencia haya evolucionado a tal grado que su manifestación actual tiene su máximo exponente en el formato de educación virtual, compitiendo con los sistemas escolarizados en cuanto a la efectividad de sus métodos en la transmisión del conocimiento:

Esta modalidad alternativa de educación, se ha visto fortalecida por un sinnúmero de aplicaciones y herramientas computacionales integradas para dar forma al modelo de enseñanza virtual que da respuesta a la creciente demanda de formación profesional y actualización continua en una cantidad cada vez mayor de instituciones, programas y públicos. Hacer una historia de la educación a distancia haciendo énfasis en su impacto social, es investigar el pasado para comprender el presente, y proyectar el futuro del sistema educativo.

Artículo recibido: 3 de Mayo de 2017

Artículo aceptado: 24 de mayo de 2017

Revista Electrónica EDU m@s. Vol. 3. Enero-junio, 2017.

Bibliografía

- *AMIPCI (2007). Usuarios de Internet en México y Nuevas Tecnologías 2007. Recuperado de: http://www.amipci.org.mx/temp/Estudio__Amipci_2007_Usuarios_de_Internet_en_Mexico_y_Usode_Nuevas_Tecnologias-0082160001179418241OB.pdf
- *Anaya, A. M. P. (2007). Historiografía sobre Educación y el Uso de Nuevas Tecnologías como Herramienta Didáctica en los Procesos de E-A. Recuperado de: <http://comunicacion-yeducacionamic.blogspot.com/2007/07/historiografa-sobre-educacin-y-el-uso.html>
- *Anaya R. K. (2004). Un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Virtual: Análisis, Diseño y Aplicación en un Sistema Universitario Mexicano. Tesis para optar por el grado de doctor en informática, Universidad de Granada, España.
- *ANUIES (2001). Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo. Recuperado de: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf
- *Arredondo L. A. (2007). La memoria de los alumnos pioneros de la Telesecundaria de Yecapixtla Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1181847318.pdf>
- *Arteaga, Martínez, Medel, Piña, Soto (2003-2004). La Radio como Medio para la Educación.[Razón y Palabra]. No. 36. Recuperado de: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n36/carteaga.html>.
- *Banco Mundial (2004) Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo – uniendo al mundo a través del aprendizaje. Recuperado de: <http://alc.gdn.org/guarare/documentos/GuarareDic2004.pdf>
- *_____ (2003). Boletín Informativo Red de Educación a Distancia: Red México Recuperado de: http://www.cudi.edu.mx/boletin/bol_julio02_03.html [2008, junio 13].
- *Basabe P. F. (2007). Educación a Distancia en el nivel superior. México, Editorial Trillas.
- *Cabero A. J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. México, Mc Graw Hill.
- *Calderón A. E. (1986). “La Gran Revolución Educativa”, en Revista Información Científica y Tecnológica, 8, (113).
- *De la Cruz, Efraín G. (SF). 60 Años del IFCM en la Historia de la Educación. Recuperado de: <http://egresadosifcm.galeon.com/index.html>
- Dirección General de Bachillerato, SEP (2013). Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/quienes-somos-emsad.php>
- Domínguez C. H. (2012). La Radio 1920-1940. Recuperado de: http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HMIICultura_Vida/Radio1920.pdf
- *DOF (1993) Ley general de educación. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/Combo/L-147.pdf>
- *Fegale, Fidel y Mazzetti (2004). La EDUCACIÓN A DISTANCIA en México. Recuperado de: <http://www.ateneonli>

ne.net/datos/97_02_Muler_Elba.pdf

*García A. L. (2007). Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina. Recuperado de: http://www4.pucsp.br/cehal/downloads/relatorios/revista_a_distancia/libro_garcia_aretio_%20concepcion_%20y_tendencias_%20de_la_educ_a_distancia_en_AL.pdf

*González Velasco Luciano (2002). El docente de la escuela pública en México. [La Tarea]. No. 16-17. Recuperado de: <http://www.latarea.com.mx/indices/indice16.htm>

*Gobierno Federal (2007) Primer Informe de Gobierno. Presidente Felipe Calderón Hinojosa Recuperado de: http://www.informe.gob.mx/3.3_TRANSFORMACION_EDUCATIVA/?contenido=240

*Gobierno del Estado de Nuevo León (2008) Secretaría de Educación– Antecedentes Recuperado de: http://www.nl.gob.mx/?P=sec_educacion_ant

*Gobierno del Estado de México (S.F.) Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo. Recuperado de: <http://www.desysa.net/webescuela/15dtv00781/index.html>

*Historia de las Telesecundarias en México. Recuperado de: <http://snite8.org/Historia%20de%20la%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

*INEE (2010). Porcentaje de escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes de organización completa. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2010_PG01__c-vinculo.pdf

*Lozano Rodríguez Armando y Burgos Aguilar José Bladimir. (2007). Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona. México, Limusa.

*Marín Marín, Alvaro (1998). El análisis de la educación superior en México mediante la teoría del caos. Recuperado de: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/caos.htm>.

*Martín P. M. (S.F.). La Universidad Virtual del ITESM: hacia una transformación de la educación superior. Recuperado de https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo5.html

*Ortega y Amieva Alejandro (2008). La educación a distancia. Recuperado de: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/EdyTec/EdADistanciaMexico.doc>

*PND (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Poder Ejecutivo Federal. Recuperado de: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012

*Ramírez Romero, José Luis (2001) “Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. COMIE, Universidad de Sonora, vol 6 num 11, pp.119-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001108.pdf>

*Roldán Vera Eugenia (2009), “Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, Vol. 14, No. 40, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 13-41. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100003

*SEP (2013) HISTORIA DE LA SEP - Creación de la Secre-

taría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.WQliBRM1_IU

*SEP (2014). Preparatoria abierta, centros de asesoría particulares. Recuperado de: http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/asesorias/centros_particulares.php

*SEP (2014). Documento base para el servicio de preparatoria abierta. Recuperado de: http://www.prepaabiertadf.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf

*SEP (2013). Historia de la SEP. Creación de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.WQliBRM1_IU

*SEP (2008). Manual de organización de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Recuperado de: https://www2.sep.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgenam/archivos/manual_organizacionDGENAM_I.pdf

*Núñez de P. S., Zaldivar M. D. (2005). Educación y medios de comunicación en México: una perspectiva histórica Ámbitos, núm. 14, 2005, pp. 287-307, Universidad de Sevilla España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/168/16801416.pdf>

*Tapia Machain Ana Mercedes (2003). Instituciones de educación a distancia de América Latina. Recuperado de: http://www.uned.es/catedraunesco-Educación_a_Distancia/anapia/analisis.htm

*UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

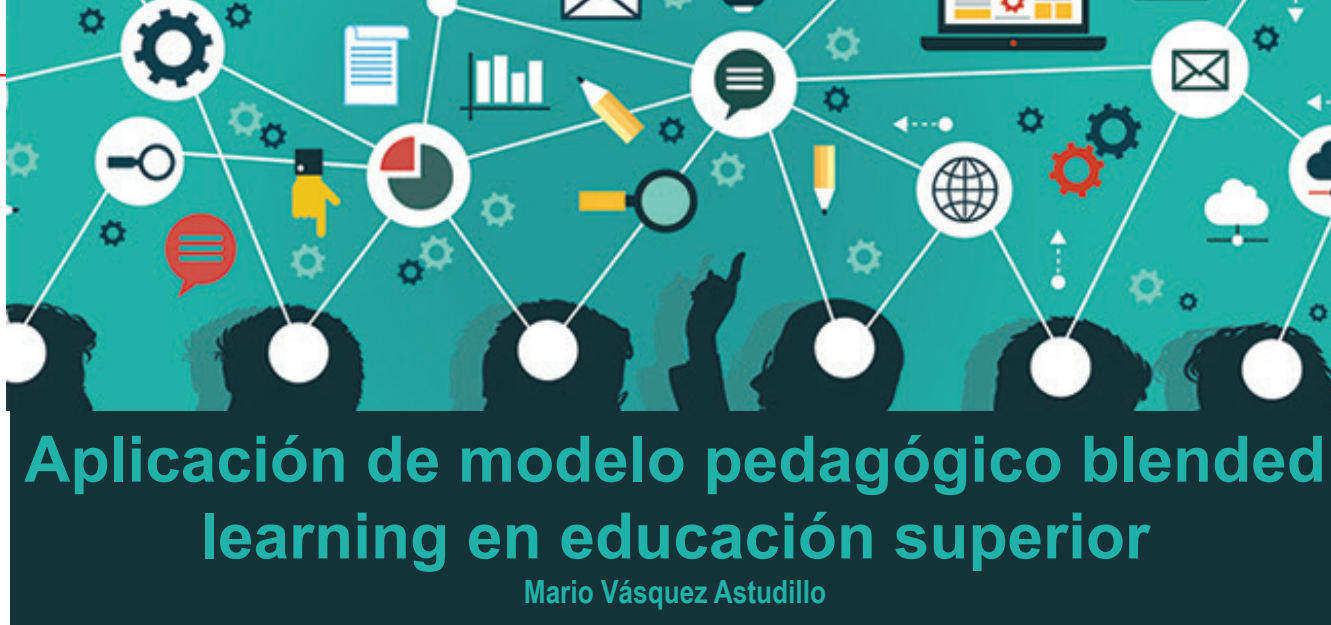
*Zubieta G. J., Rama V. C. (2015). La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria. Recuperado de: <http://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>

*_____ (2000). La Educación Para Todos (EPT) Evaluación 2000: Informes de Países México. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/mexico/rapport_1.html

Notas

¹ Ingeniero en Sistemas Computacionales, Maestro en educación superior, estudiante de Doctorado en investigación e innovación educativa, fundador del Centro de diagnóstico y desarrollo de talentos y de altas capacidades intelectuales. Email: erickibarra7@hotmail.com

² Licenciado en Administración de Empresas Turísticas, Maestra en educación superior y administración, estudiante de Doctorado en investigación e innovación educativa, profesor por asignatura en la Universidad Tecnológica de Puebla, División de Carrera de Gastronomía. Email: aindainafate@gmail.com



Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior

Mario Vásquez Astudillo

Resumen

El objetivo del estudio cualitativo fue evaluar la aplicación del diseño pedagógico y las condiciones de implementación del modelo blended learning (MoSal-b) en una carrera de ingeniería en tres campus. MoSalb propone organizar pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a actividades presenciales y en línea, articuladas y secuenciadas en etapas de complejidad creciente, con el uso tecnologías web 2.0 y/o plataformas. Las actividades ofrecen variadas oportunidades de prácticas guiadas con la finalidad de desarrollar grados crecientes de autonomía, siendo el estudiante un protagonista activo y el profesor cumple el doble rol de facilitador y diseñador de las situaciones de aprendizaje. Los resultados dan cuenta de una alta valoración del diseño por parte de estudiantes y profesores, sin embargo, las tecnologías no poseen en sí mismas cualidades educativas o pedagógicas, por tanto, la figura del profesor es fundamental en la adecuada conducción de un modelo pedagógico blended learning.

Palabras clave: blended learning, modelo pedagógico, uso de TIC, educación superior.

Abstract

The aim of this qualitative study, was twofold assess the implementation of instructional design and conditions of implementation of blended learning model (MoSal-b) in an engineering career on three campuses. MoSal-b pedagogically it proposes organizing the process of teaching and learning about-face and online activities, coordinated and sequenced in stages of increasing complexity, to use web 2.0 technologies and/or platforms. Activities offer varied opportunities for guided tours in order to develop increasing levels of autonomy practices, the student be an active actor and teacher serves the dual role of facilitator and designer of learning situations. This results showed a high evaluation of the design in the part of the students and teachers, however, the technologies by itself, did not show the same educational or pedagogical qualities, so the professor is fundamental to the proper conduct of a blended learning teaching model.

Key words: blended learning, pedagogical model, use of ICT, higher education.

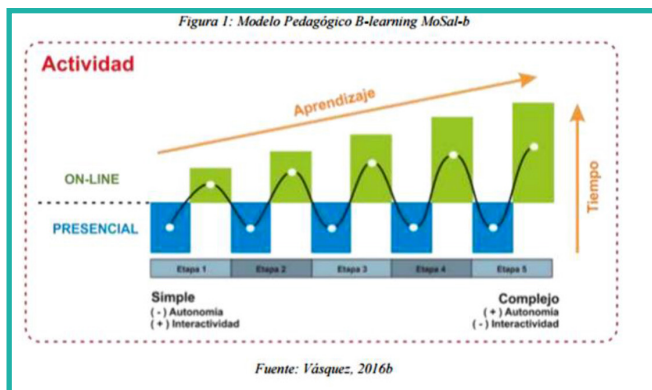
Introducción

En este artículo presentamos los resultados del análisis crítico-pedagógico de la aplicación del modelo pedagógico blended learning (b-learning) MoSal-b en educación superior. Concordamos con Martínez (2012), Picciano, Dziuban y Graham (2014), si bien no existe una clara definición consensuada para b-learning, sin embargo en todos los casos de uso, el hilo conductor, tal como ya lo señala Vaughan (2010), es la combinación o integración de la modalidad de educación presencial y no presencial sustentada en las TIC cuyos denominadores comunes son la clase o interacción presencial y el apoyo en línea mediante el uso de diversas tecnologías generando una confluencia tecnopedagógica (Turpo y Hernández, 2014). Los objetivos y los aspectos pedagógicos en la integración de ambos componente marcan la diferencia entre una u otra concepción, lo que refleja lo multiforme que es la modalidad b-learning según el uso que le den los usuarios, profesores y estudiantes. No obstante, esta combinación de dos categorías de procedimientos en el proceso de aprendizaje, que históricamente estuvieron separadas, el término b-learning hace hincapié en el papel central de las tecnologías informáticas (sistemas de e-learning) con la finalidad de lograr aprendizajes. El término se centra en el acceso y la flexibilidad, en la mejora de la enseñanza en el aula y actividades de aprendizaje y transformar la manera cómo las personas aprenden. Desde la perspectiva de su concepción y desarrollo como herramienta formativa, Imbernón (2008) la denomina como una dualidad pedagógica y tecnológica, que combina la enseñanza tradicional y la enseñanza de base tecnológica con una gran variedad de los métodos pedagógicos las diferentes formas de de la tecnología. Si bien persiste la dualidad tecnológica y pedagógica, coincidimos con Martínez (2012) en cuanto que al momento de diseñar un curso b-learning, el énfasis es la pedagogía, no la tecnología.

Antecedentes del Modelo Pedagógico MoSal-b

El diseño de MoSal-b parte de la premisa de que cada grupo curso de una asignatura se constituye en una comunidad de aprendizaje la que se organiza en torno a actividades de

aprendizaje y de evaluación, presenciales y en línea orientado a que los estudiantes logren un resultado para lo cual utilizan herramientas (tecnológicas, procedimentales, conceptuales), definen normas y realizan una división del trabajo. Los componentes teóricos y prácticos que se integran e interrelacionan entre sí en el MoSal-b, son los siguientes (Figura 1):



1. Organización didáctica de las unidades y aprendizajes esperados en torno a actividades de aprendizaje (Engeström, 2000, 2001, 2008, 2009, 2010). Las actividades pertinentes son definidas por el profesor según la didáctica de la disciplina de la asignatura.

2. Prolongación de la clase presencial a través de herramientas web 2.0 y/o plataformas tecnológicas (Graham, 2006; Vaughan, 2010).

3. Articulación de las actividades presenciales y en línea. Paulatinamente la clase se va constituyendo en una plenaria en la que los estudiantes van reportando avances y resultados (Fink, 2003, 2008). El profesor retroalimenta y ofrece estrategias y herramientas para el trabajo académico efectivo y eficiente.

4. Secuenciación de las actividades presenciales y en línea en etapas con grado creciente de complejidad (Salmon, 2004, 2011).

El primer elemento en torno al cual se organiza el modelo es la actividad o actividades diseñadas según la didáctica de cada disciplina. En la actividad se define el resultado que deben lograr los estudiantes, que dé cuenta del logro de los objetivos definidos en el currículum, para lo cual se organizan y asignan tareas las que realizan fuera de clases con apoyo de herramientas web 2.0 y/o plataformas tecnológicas institucionales. Cada actividad es un sistema en el que se integran la cognición, la conducta y la motivación y organizado por un mecanismo de autorregulación hacia el logro de un objetivo consciente.

El rol del docente como mediador en el contexto de MoSal-b es, en primer lugar, ofrecer a los alumnos las condiciones propicias para aprender, las ocasiones para practicar los esquemas existentes, o sea, la manera de actuar y controlar mejor las operaciones, la posibilidad de automatizar cierta parte de lo aprendido; en segundo lugar, el papel del docente es el de desarrollar esquemas nuevos, esto es, nuevas

conceptualizaciones, nuevas reglas de acción, los objetivos y las tareas todavía no habituales. Cada vez que los estudiantes actúan, no sólo están haciendo algo, sino convirtiéndose en algo. 1.2. Uso de tecnologías interactivas Integramos como segundo componente a MoSal-b los aportes de Graham (2006) y (Vaughan (2010) respecto a los nuevos espacios de interacción que generan las actuales tecnologías de la información y comunicaciones, quedando registro de la interacción entre los estudiantes, los estudiantes con el docente y los estudiantes con el objeto de aprendizaje (competencias, aprendizajes esperados, criterios de evaluación). Se integran las clases presenciales y las actividades en línea ya que se formalizan las actividades fuera de clase, con ello se logran una prolongación de la clase presencial a través de la interacción y la colaboración que se produce entre los estudiantes en el entorno virtual. 1.3. Articulación actividades en clases y fuera de clases.

Uno de los aportes centrales de Fink (2003) a MoSal-b es la necesidad de planificar las actividades de aula y fuera de aula. Dichas actividades abordan diversos tipos de conocimientos, reservando el conocimiento tácito, que presenta mayores niveles de complejidad, para las clases presenciales en las que cuenta con la presencia y guía del docente, tanto al momento de asignar las tareas como al momento de retroalimentar el proceso y los resultados en la utilización de los contenidos. Por su parte las actividades fuera del aula se sugiere destinarlas a aquellos conocimientos simples, que los estudiantes van aprendiendo a abordar con grados crecientes de complejidad y de autonomía. En las clases presenciales los estudiantes adquieren herramientas tecnológicas, metodológicas y conceptuales que les permitan realizar las actividades en línea ya que se formalizan las actividades fuera de clase, con ello se logra una prolongación de la clase presencial a través de la interacción y la colaboración que se produce entre los estudiantes en el entorno virtual.

1.3. Articulación actividades en clases y fuera de clases

Uno de los aportes centrales de Fink (2003) a MoSal-b es la necesidad de planificar las actividades de aula y fuera de aula.

Dichas actividades abordan diversos tipos de conocimientos, reservando el conocimiento tácito, que presenta mayor niveles de complejidad, para las clases presenciales en las que cuenta con la presencia y guía del docente, tanto al momento designar las tareas como al momento de retroalimentar el proceso y los resultados en la utilización de los contenidos.

Por su parte las actividades fuera del aula se sugiere destinarlas a aquellos conocimientos simples, que los estudiantes van aprendiendo a abordar con grados crecientes de complejidad y de autonomía. En las clases presenciales los estudiantes adquieren herramientas tecnológicas, metodológicas y conceptuales que les permitan realizar las actividades en el entorno virtual, ya sea individual o grupalmente sin la ayuda del profesor. Los resultados del trabajo on line, es

presentado y retroalimentado por los demás compañeros y el docente durante las clases presenciales. Las actividades fuera del aula son una parte esencial integral del modelo.

1.4. Diseño pedagógico de las actividades fuera de clases.

Para organizar el trabajo personal y/o grupal realizado fuera de clases hemos incorporado en el MoSal-b el modelo de las Cinco Etapas de Salmon (2004, 2011). El modelo de Salmon tiene cinco etapas las que amplían gradualmente la experiencia de los estudiantes. El uso que le hemos dado en el MoSal-b es para el diseño de las actividades pedagógicas, ya que responde a la necesidad de crear un andamiaje cognitivo. Según Salmon (2004:27) “montar un andamio se refiere a ampliar gradualmente la experiencia de los participantes. Un andamio estructurado de aprendizaje ofrece ayuda y desarrollo esencial a los participantes en cada etapa mientras van ampliando su formación técnica en línea”.

Considerando los componentes anteriores, podemos definir a MoSal-b como un modelo pedagógico b-learning que organiza pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a actividades presenciales y en línea, articulada y secuenciada en etapas de complejidad creciente. El modelo propicia la prolongación de la clase presencial con el uso tecnologías web 2.0 y/o plataformas. Las actividades ofrecen variadas oportunidades de prácticas guiadas en línea y presenciales con la finalidad de desarrollar grados crecientes de autonomía, siendo el estudiante un protagonista activo y el docente un mediador y facilitador, diseñador de las situaciones de aprendizaje.

2. Metodología

La metodología seleccionada es de tipo cualitativo. Para asegurar el rigor de la investigación, seguimos los criterios de suficiencia y adecuación de los datos recomendados por Rodríguez Gómez et al (1996). La suficiencia se consigue llegando a un estado de saturación informativa y la nueva información no aporta nada nuevo. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo a las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente. La validez la conseguimos con la triangulación de técnicas de recogida de información, es decir el análisis documental, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a los documentos existentes y disponibles, en el marco de este estudio, la mayoría de ellos se encuentran en formato digital y se pudo acceder a estos en la plataforma institucional.

La selección de informantes para los focus group y entrevistas tuvo un carácter intencional, dinámico y secuencial, utilizando el muestreo de casos homogéneos ya que buscamos describir subgrupos en profundidad. En el caso de los alumnos que forman parte de la muestra, están agrupados en conglomerados naturales de los grupos curso de la asignatura de Técnicas de la Comunicación Oral y Escrita (TCOE) en la carrera de Ingeniería en Prevención de Riesgos, Calidad y

Tabla 1: Distribución de la muestra de alumnos y docentes

Campus	Nº focus / Nº de alumnos en modalidad b-learning	Nº focus / Nº de alumnos en modalidad presencial	Nº de docentes b-learning entrevistados	Nº de docentes presencial entrevistados
Campus 1	2/16	2/12	1	1
Campus 2	2/11	1/7	1	1
Campus 3	2/12	2/12	1	1
TOTAL	6/39	5/29	3	3

Fuente: elaboración propia

Tabla 1

Ambiente (Tabla 1). La muestra de docentes corresponde a los docentes que dictan la asignatura, tanto en la modalidad b-learning como en la modalidad presencial tradicional.

2.1. Apartados y categorías

Los apartados y categorías que abordamos en el estudio se han determinado de acuerdo a los componentes que define Engeström (1987, 2000, 2009, 2010) en la teoría de la actividad para una actividad de aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2: Apartados y categorías del estudio

Apartados	Categorías	Descriptor
A. Actividad de aprendizaje	A.1. Diseño pedagógico de las actividades en línea	Secuencia de las actividades de las más simple a la más complejas Los alumnos responden en secuencia las actividades
	A.2. Interactividad pedagógica	Vínculo de las actividades en línea con las presenciales Sugerencias de estrategias para la realización de las actividades
	A.3. Actividades de evaluación	Retroalimentación de las actividades en línea
B. Herramientas	C.1. Tecnológicas	Sugerencias de herramientas tecnológicas disponibles en línea Uso de recursos tecnológicos disponibles en línea en las actividades diseñadas por el docente
	C.2. Procedimentales	Sugerencia de estrategias de trabajo individual Sugerencia de estrategias de trabajo grupal Sugerencias de procedimientos para el uso de las herramientas tecnológicas
	C.3. Textuales	Uso y sugerencia de artículos o recursos en Internet, libros digitales o impresos
C. Comunidad	D.1. Organización social de los alumnos	Realización de actividades de integración social. Orientación y apoyo del docente para la organización de los grupos de trabajo
	D.2. Contexto de referencia	Relación de las actividades con el contexto de referencia de la carrera
D. Normas y reglamentos	E.1. Existencia de normas y reglas	A los grupos de trabajo se les sugiere que definan normas de funcionamiento El profesor establece normas de funcionamiento
E. División del trabajo	F.1. Roles de los alumnos	El profesor explicita su rol y el de los estudiantes
	F.1. Roles del profesor	El profesor transfiere el control de la actividad a los alumnos

Fuente: elaboración propia basada en Barberá, Mauri y Onrubia, 2008; Engeström, 1987, 2000, 2009, 2010; Salmon, 2004, 2011

Tabla 2

2.2. Análisis de los datos

El objetivo del análisis de datos cualitativos es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos. Estos datos recogidos se agrupan en categorías para poder realizar comparaciones y contrastes, debiendo considerarse la reducción de datos a lo largo de todo el proceso según los apartados y categorías definidos sobre la base del marco teórico de la investigación. Las respuestas dadas por los participantes de los grupos focales y las entrevistas son grabadas digitalmente y luego transcritas. Se procesan los datos agrupando los fragmentos de respuestas de acuerdo a las categorías previamente definidas para lo cual

hemos utilizado el programa de análisis cualitativo de código abierto Weft QDA.

Una vez realizada la categorización de todos los textos de los grupos focales y de las entrevistas, se realiza la reducción de los datos y contrastación por categoría y apartado. En el caso del análisis documental se ha realizado un análisis del contenido en primer término considerando categorías emergentes a fin de analizar los componentes y estructura propia de los documentos estudiados. En una segunda fase se revisan los documentos con una pauta de cotejo para verificar la presencia o ausencia de los indicadores de las categorías previamente definidas en el estudio. La reducción de datos ha sido apoyada con la elaboración de tablas de la contabilización de la frecuencia en que se presentan aquellos.

3. Resultados y análisis

Presentamos los resultados y el análisis integrando de las tres fuentes de información. El análisis documental, las entrevistas a los profesores y los resultados de los grupos focales realizados con alumnos de los grupos piloto y grupos control se presentan sintetizados y agrupados por categorías, de las cuales hemos seleccionado algunos testimonios representativos de las categorías investigadas, evitando una repetición inoficiosa de la información. Primero presentamos los resultados del análisis documental y luego de las entrevistas y de los grupos focales de los cursos piloto, los cuales contrastamos con los resultados de las entrevistas de los grupos focales y de los cursos control.

3.1. Diseño pedagógico de las actividades en línea

La disponibilidad y asignación de tiempo a la realización de tareas fuera de clases están cubiertos en el Reglamento Académico General de la institución, al limitar la carga académica máxima de un estudiante de horas de clases semestrales, la que no podrá exceder de la equivalente a la suma de horas del semestre correspondiente, más un 25% y con un tope máximo de 650 horas pedagógicas. El semestre académico se distribuye entre 18 y un máximo de 20 semanas de clases. De esta forma, la carga horaria de clases presenciales máxima de un estudiante fluctúa entre 24 y 27 horas cronológicas semanales, lo que representa alrededor del 50% de la carga de trabajo anual según el rango entre 1440 a 1900 acordado por las universidades chilenas en para el sistema de créditos transferibles, equivalente a 60 créditos anuales (STC-CHILE, 2007).

El diseño pedagógico de MoSal-b propuesto por la institución para la asignatura TCOE (Tabla 3), tiene como propósito ofrecer a los estudiantes un andamiaje, una práctica guiada con la finalidad de desarrollar grados crecientes de autonomía. A los profesores de los grupos piloto de los tres Campus se les ofreció un conjunto de actividades diseñadas para ser aplicadas en línea y sus respectivos materiales de trabajo de apoyo para las clases presenciales y las actividades en línea (Vásquez, 2016a). Los profesores de los tres Campus, aunque valoran el diseño como novedoso y desafiante, tienen acercamientos distintos, influidos por su experiencia previa

Tabla 3. Actividades en línea programadas y ejecutadas por Campus

Campus	Actividades en línea	Días de plazo	Días entre actividad
C1	1. Envía mensaje de saludo (I. Individual)	7	11
	2. Presentación personal (I)	3	4
	3. Estilos de aprendizaje (I)	1	37
	4. Trabajar en grupo en línea (G. Grupal)	6	31
	5. ¿A que persona de tu propia disciplina te gustaría conocer? (G)	8	5
	6. Sitos web de mi especialidad (G)	8	0
	7. Comunicación virtual (G)	4	11
	8. Sitos web para TCOE (G)	4	0
	9. Selección de artículos (G)	4	7
	10. Realizar subrayado de artículo (G)	4	0
C2	1. Envía mensaje de saludo (I)	3	11
	2. Presentación personal (I)	5	11
	Actividades 1 a 12 (I y G)	65	65
	1. Envía mensaje de saludo (I)	4	5
	2. Presentación personal (I)	4	5
C3	3. Estilos de aprendizaje (I)	8	2
	4. Trabajar en grupo en línea (G)	2	7
	5. ¿A que persona de tu propia disciplina te gustaría conocer? (G)	2	0
	6. Sitos web de mi especialidad (G)	11	11
	7. Comunicación virtual (G)	7	10
	8. Sitos web para TCOE (G)	16	5
	9. Selección de artículos (G)	8	15
	10. Realizar subrayado de artículo (G)	7	8
	11. Mapa conceptual (G)	8	6
	12. Competencias del profesional del futuro (G)	7	8

Fuente: elaboración propia basada en la documentación de la asignatura TCOE disponible en la Plataforma

Tabla 3

declarada respecto al acceso y uso de tecnologías como apoyo a la labor docente. Los profesores valoran el MoSal-b para TCOE especialmente en cuanto al uso de las tecnologías para desarrollar actividades en línea que poseen cierta periodicidad y le facilitan el uso del tiempo.

**C1-Profesor Piloto (PP): Lo distinto y novedoso es que implica una periodicidad de las actividades en línea.*

**C1-PP: Las actividades en línea facilitan el uso del tiempo, porque uno puede avanzar en algunos contenidos ahí y nos quedaría tiempo para profundizar en otros.*

**C2-PP: Yo creo que las actividades están bien diseñadas y secuenciadas, pienso que uno debiese buscar cómo aplicarlas. La cantidad de actividades me pareció bien.*

**C3-PP: Las actividades en línea estén secuenciadas pedagógicamente, una necesita de la otra.*

**C3-PP: El hecho que las actividades ya estuvieran programadas te entregaba es una facilidad, una tranquilidad.*

Porque el modelo sí funciona.

La preocupación de los profesores de los grupos control está centrada en su actuación en la clase presencial y en cómo pueden cubrir los contenidos de la asignatura. Cuando usan tecnología optan por el correo electrónico como buzón de entrega más que instancia de trabajo colaborativo de tareas secuenciadas, además las actividades al no contar con un diseño pedagógico y no ofrecer estrategias para trabajar fuera de clases, el profesor se recarga de trabajo.

**C2-Profesor Control (PC): El trabajo colaborativo entre ellos fuera de la sala de clases cuesta mucho. Porque*

son distintos tiempos, distintos trabajos, no tienen hora de organización.

*C3-PC: La asignatura está sobrecargada de temáticas.

En cuanto a la organización pedagógica de las actividades en línea, si bien los alumnos del C1 las perciben bien organizadas de acuerdo al nivel de complejidad, sin embargo la frecuencia de publicación es irregular ya que afirman que el profesor enviaba dos o tres por semana y de un total de doce actividades propuestas dentro del modelo b-learning para ser publicadas una a una semanalmente, los alumnos señalan que realizaron sólo algunas.

*C1- Estudiante 2 (E2): Nuestro profesor tiene un plan bien organizado, por lo que fue recordándonos sobre lo que pasábamos (...) nos hizo hacer tareas por Internet.

*C1-E3: Hacía actividades semanales. Teníamos hasta el domingo a las 11:59 PM para responderla, y mandaba dos o tres por semana.

*C1-E5: Fueron en cadena, cada vez iba aumentando la dificultad.

En el C2 y en el C3 los alumnos dan cuenta de la realización de un número mayor de actividades en línea respecto al C1. Aprecian un diseño pedagógico de las mismas en cuanto a que poseen un creciente nivel de dificultad y las instrucciones son adecuadas y ofrecen pautas de trabajo para la organización de los alumnos así como para redactar sus respuestas.

*C2-E1: Las instrucciones estaban clarísimas.

*C2-E2: Las actividades iban de la más sencilla a la más compleja.

*C3-E6: Varios compañeros me preguntaban cómo se hacía esto.

Es que no leían bien, no era problema de que el profesor no explicara bien. La percepción de los estudiantes se puede explicar por la periodicidad en la realización de cada una de las actividades en línea. La programación en el C1 es irregular toda vez que a la primera actividad se le asigna una fecha para ser presentada anterior a la propia fecha de publicación. El tiempo que media entre una actividad y otra no genera la periodicidad que marque un ritmo de trabajo de los alumnos ya que los días que transcurren entre la actividad 1 y 2 es de 7 días, y entre la actividad 3 y 4 transcurren 31 días. Luego, tres actividades se publican en una misma fecha y en la misma fecha deben concluir las. En el C2, si bien se publican las 12 actividades, esto se concentra en tres fechas. Las actividades 1 y 2 son publicadas por separado, sin embargo las restantes, incluidas además las dos primeras se publican en una sola fecha, en un documento en formato Word. La publicación de las actividades en línea en el C3 se aprecia una regularidad a lo largo del semestre en las fechas de publica-

ción y en los plazos concedidos para su realización (Tabla 3). La participación de los estudiantes es disímil entre los diferentes Campus. En el C1 se contabilizan durante el semestre 28 mensajes totales de los alumnos para dos grupos curso de la asignatura con una media de 0.7 y 0.3 de participación por alumno en las actividades publicadas por el docente. Las conversaciones corresponden a los mensajes que se agrupan entorno a un mensaje original al que los participantes responden directamente sin crear un nuevo mensaje. En el caso del grupo 1, de los 31 mensajes, 21 se agrupan en una misma actividad iniciada por el docente. En el grupo 2 sólo se registran 8 respuestas. La participación de los estudiantes en las actividades en línea se incrementa en los C2 y C3 respecto al C1. Aumenta el número de participaciones totales (102, 315 y 94 en el C2; 455, 172 y 294 en el C3), así como la media (C1:0,45; C2:6,7 y C3: 10,6) (Tabla 4).

Tabla 4: Producción de mensajes y conversaciones por Campus y cursos piloto

Campus	Curso	Nº alumnos	Participación de los alumnos				Conversaciones			
			Nº	Media	Pertinencia %	Actividades	Docente	Estudiante	Total	
C1	1	30	21	0.7	19	90.5	2	10	0	10
	2	38	8	0.2	8	100	2	10	5	15
C2	1	43	102	2.4	39	38.2	4	5	75	80
	2	30	315	10.5	247	78.4	12	4	234	238
	3	13	94	7.2	70	74.5	10	2	80	82
C3	1	33	455	13.8	455	100.0	10	56	2	58
	2	21	172	8.2	172	100.0	12	40	0	40
	3	30	294	9.8	293	99.7	12	50	1	52

Fuente: elaboración propia basada en la documentación de la asignatura TCOE disponible en la plataforma

Tabla 4

3.2. Interactividad pedagógica

De acuerdo al diseño de las actividades se esperaba la interacción entre los alumnos desde los niveles más simples de responder a un saludo hasta niveles más complejos en los que debían tomar acuerdos frente a una actividad propuesta. En el C1 no se constata interacción con finalidad pedagógica entre los estudiantes y ni entre los estudiantes y el profesor. Si bien en el C2 en número de mensajes es claramente superior al C1, tampoco se produce la interactividad ya que los alumnos responden individualmente las actividades y sólo en algunas ocasiones responden a los mensajes de sus compañeros. La frecuencia y ritmo adecuados de participación de los alumnos se aprecian claramente en el C3 en todas las actividades en línea. El profesor publica las actividades en línea en una frecuencia concordante con la complejidad de la actividad.

El liderazgo pedagógico del profesor del C3 y la práctica guiada marcó claras diferencias respecto a los demás Campus. La falta de periodicidad en la publicación de las actividades en línea afecta al logro de un ritmo de trabajo de los alumnos, a su motivación en el uso de la tecnología y la adhesión afectiva, generando un efecto contraproducente.

Por su parte la clase presencial se centra normalmente en el desempeño del profesor, por tanto las actividades que realizan los alumnos tienden a un bajo nivel de planificación, además la comunicación cara a cara facilita la aclaración y adecuación de aquellas actividades que no hayan sido planificadas adecuadamente (Tabla 5).

3.3. Diseño pedagógico de las actividades presenciales

Los profesores reconocen que el diseño pedagógico de las actividades en línea debe ser coherente con un diseño pedagógico de las actividades presenciales que marquen el ritmo de trabajo en clases y fuera de clases de los estudiantes. La secuencia de las clases está dada por la lógica del contenido y en esta asignatura, siendo de carácter práctico, el contenido no se visualiza como herramienta, sino como un fin en sí. El profesor se asegura de cubrir el contenido en clases, manteniendo el control de la clase y no planifica actividades secuenciadas de ejercitación fuera de clases.

*C1-PP: Las actividades en línea generan un hábito de trabajo en los alumnos.

*C1-PP: Lamentablemente no cumplí la programación a cabalidad.

*C2-PC: Son 70 o 75 contenidos y las clases son alrededor de 35. Ahí hay un problema en cuanto a la entrega de contenidos y el espacio de la práctica.

Los alumnos valoran las posibilidades de participación activa en clases cuando esta se produjo, especialmente aquellas referidas al desarrollo de habilidades comunicacionales, ya sean orales o escritas. Se aprecia que algunas de las clases tienden a estar centradas en los alumnos incentivando la participación de los mismos. En el C3 explicitan los alumnos cómo el profesor en el transcurso del semestre académico se transforma en un moderador el que conduce las actividades en clases, previamente planificadas por el profesor y cede el control de actividades durante las clases.

*C3-E1: Este método es mucho más dinámico, al ser dinámico uno aprende más, porque uno mismo ve sus errores.

Con otros profesores no veía eso, solo veía mis errores cuando me sacaba malas notas.

*C3-E6: El profesor fue totalmente didáctico, pasó de ser profesor, a ser moderador, porque en la clase todos participaban, todos compartíamos experiencias.

Un elemento común importante entre los grupos control y piloto es la clase presencial, no pierde preeminencia ante el gran desarrollo tecnológico fuera del aula. Se aprecian algunas diferencias en el diseño pedagógico de las actividades presenciales entre los grupos pilotos entre sí y en relación a los grupos control. En el caso de los grupos piloto tienden a organizarlas en torno a actividades presenciales las que se van nutriendo de las actividades en línea cuyos resultados presentan en la clase presencial. En cambio la planificación

Tabla 5: Participación en las actividades en línea

Aprendizaje	Categorías	Actividades en línea													
		1-2		3-4		5-6		7-8		9-10		11-12			
		Prof	Alum	Prof	Alum	Prof	Alum	Prof	Alum	Prof	Alum	Prof	Alum		
Actividad de Aprendizaje	A.1. Diseño pedagógico	1	2	2	3	2	3	1	1	1	3	1	1	1	
	A.2. Intersubjetividad pedagógica	2	4	4	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	
	A.3. Actividades de evaluación	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
Herramientas	C.1. Tecnológicos	1	2	2	3	2	3	1	1	1	3	1	1	1	
	C.2. Procedimientos	2	4	4	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	
	C.3. Textuales	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
Comunidad	D.1. Organización de los alumnos	1	2	2	3	2	3	1	1	1	3	1	1	1	
	D.2. Contenido de referencia	2	4	4	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	
Normas	E.1. Existencia de normas y reglas	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
	F.1. Rol de los alumnos	1	2	2	3	2	3	1	1	1	3	1	1	1	
División del trabajo	F.1. Rol del profesor	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	
		3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4

Leyenda: 1: Nunca; 2: Casi Nunca; 3: A veces; 4: Frecuentemente; 5: Sistemáticamente

Fuente: elaboración propia basada en la documentación de la asignatura TCOE disponible en la plataforma

de la asignatura de los grupos control se organizó en torno a la lógica y secuencia de los contenidos, el foco es cubrir ciertos contenidos. El profesor se siente que será bien evaluado si él entrega o expone mayoritariamente los contenidos, ese es su rol.

3.4. Articulación de las actividades presenciales y virtuales

La integración de las actividades presenciales y virtuales es un componente clave de los modelos b-learning.

En la articulación de las actividades presenciales en cada uno de los Campus se implementó estrategias disímiles entre ellos. En el C1 existió escasa relación entre las actividades de las clases presenciales y las desarrolladas en la modalidad en línea, siendo las actividades en línea actividades paralelas de las cuales sólo algunas se trataron en clases, ya sea para dar indicaciones o para exponer los resultados.

*C3-PP: Las actividades presenciales y en línea se complementaban. Llegaba un minuto en que uno podría pensar que la clase presencial es el fuerte y el complemento es la actividad. En algún minuto yo sentí que era al revés.

Se invirtió el tema.

Los alumnos reconocen la conveniencia de revisar las actividades en línea en clases, de recibir retroalimentación

acerca de los resultados obtenidos, junto a recibir sugerencias y estrategias de trabajo.

**C1-E5: Quizás eso provocó la desmotivación. A lo mejor si se hubiese conversado en clases, habría sido mejor.*

Pensando si estas actividades se hubiesen realizado todas por todo el curso.

El profesor del C2 usó como estrategia resolver directamente en las clases presenciales las actividades que estaban diseñadas para ser trabajadas en línea. Esta decisión de trabajar las actividades en línea en un laboratorio de computación resulta una opción interesante, porque genera un acompañamiento presencial y una práctica guiada de los estudiantes la que, sin embargo no se evidencia que los alumnos le dieran continuidad fuera de clases, más bien representó una oportunidad de seguir por criterio propio desarrollando las actividades dado que quedaban disponibles en línea.

**C2-E1: Algunas de las actividades en línea tenían vínculo con las clases presenciales.*

**C2-E3: Las actividades en línea las realizamos en clases y con el profesor presente en el laboratorio de computación, pero como el sitio estaba abierto uno lo podía seguir trabajando en la casa.*

En el C3 constatamos en los testimonios de los estudiantes una clara intencionalidad del profesor de articular las clases presenciales con las actividades online. En las primeras actividades en línea el profesor marcó un ritmo de trabajo generando un liderazgo directivo para que los alumnos realizaran las actividades en línea, todos los resultados de ellas debían exponerlos en clases. Esta dinámica se dio en la mayor parte del semestre, decayendo hacia el final. Los estudiantes al inicio no captaron la vinculación entre las actividades presenciales y las actividades en línea, ni que los aspectos evaluados en los informes están integrados en las actividades en línea y presenciales.

**C3-E4: Un tema muy importante es la presión que pone el profesor para que se haga la actividad. Porque al principio cada vez que se hacía una actividad tenía que salir a exponer cada grupo. Pero ya como en la séptima u octava actividad, se perdió eso. Y eso no es por culpa del profesor, es porque además de las actividades, tenía que pasar los contenidos.*

**C3-E7: Yo pensé que el informe uno iba a ser aparte, de otra temática, y al final era lo mismo que las actividades en línea, entonces uno al principio no ve la vinculación que existe.*

Los profesores de los grupos control no consideraron el trabajo fuera de clase de los alumnos. El profesor es el encargado de exponer y abordar los contenidos y orienta la ejercitación de los alumnos sólo durante las clases.

3.5. Actividades de evaluación

Si bien la asignatura cuenta con un único descriptor, sin embargo la programación de las evaluaciones en los tres Campus presentan un número de evaluaciones diverso y de variada índole entre sí, tanto en los grupos piloto como en los grupos control. Los tipos de evaluaciones abarcan exposiciones orales, pruebas escritas, informes escritos y portafolio digital e impreso. Sólo en el C3 se realiza explícitamente una evaluación de la producción y participación en línea a través del portafolio digital en los grupos piloto, cuya calificación tiene un 10% de ponderación en la nota final de la asignatura. En cambio, en los algunos de los grupos control de cada uno de los tres Campus usan la estrategia de evaluación portafolio impreso.

Se aprecia una preponderancia de evaluaciones de tipo test escrito, especialmente en el C2 los grupos piloto en los que todas las evaluaciones planificadas son del tipo de pruebas escritas, las que son rendidas presencialmente por los alumnos durante el periodo de clases. Desde el diseño de la evaluación podemos inferir que los profesores no están asegurando ni acreditando el desarrollo de la mayoría de las competencias genéricas específicas de la asignatura, tales como trabajar en equipo, resolver problemas y uso de herramientas tecnológicas.

La evaluación orienta el desempeño de los alumnos dado que entrega los criterios de desempeño, los que deben ser capaces de hacer con lo que aprenderán. Por otra parte, predomina en los estudiantes la motivación orientada a satisfacer metas extrínsecas con marcado valor instrumental, es decir realizaron las actividades en línea en la medida que percibieron cómo estas eran calificadas y tenía incidencia en la aprobación de la asignatura.

La modalidad de evaluación de las actividades en línea, en el caso del C1, no es informada desde el inicio de semestre lo que influyó en una baja participación de los alumnos. Además la evaluación se concentra hacia el final de semestre lo cual motiva un cumplimiento de las actividades, pero ya no produce el efecto pedagógico de proceso en el uso de la tecnología para promover el aprendizaje colaborativo y la comunidad de aprendizaje en línea.

**C1-E7: Hubo desmotivación para realizar las actividades en línea. Habría sido mejor la participación si hubiesen tenido evaluación. La evaluación de las actividades en línea en el C3 se efectúa desde las primeras actividades, a través de la presentación oral en la clase presencial de los resultados obtenidos. Además se evalúan mediante tres informes escritos, tanto las actividades presenciales como las en línea, sin embargo los alumnos no percibieron desde el inicio esta estrategia de evaluación, es decir que el contenido de los informes como figura evaluativa se genera a partir de las propias actividades presenciales y en línea.*

**C3-E6: Al principio no nos dimos cuenta que los informes se iban generando con las actividades en línea y la presenciales.*

En los grupos control predomina la evaluación tradicional mediante pruebas escritas, tipo test, respondidas individualmente en forma presencial. Además se evaluó exposiciones orales y la realización de debates, en ambos casos las pautas de evaluación no son conocidas previamente por los estudiantes.

3.6. Uso de herramientas

3.6.1. Uso de recursos tecnológicos disponibles en línea

En los tres Campus usaron la misma herramienta tecnológica para realizar las actividades en línea. En el C1 se aprecia que los alumnos tuvieron dificultades de acceso y de administración de la herramienta tecnológica. A fin de facilitar la comunicación, los estudiantes del C1, adicionalmente al correo formal usado en la asignatura, crearon por iniciativa propia una cuenta en Facebook, la que tampoco logró los resultados de comunicación expedita y en la participación en las actividades en línea.

**C1-E2: Es que hay muchos que no se conectan al Facebook que tenemos nosotros.*

**C1-E7: Estoy incorporado al Facebook, pero no lo abro.*

En los grupos control de los C1, C2 y C3 no hay un acercamiento sistemático al uso de recursos tecnológicos disponibles en línea. Los estudiantes no adquirieron criterios de búsqueda, selección y aplicación de información extraída de Internet. En la mayoría de las clases es el propio profesor que llevaba las guías de trabajo a la clase.

3.6.2. Sugerencias de métodos y procedimientos para el uso de las herramientas tecnológicas

En la revisión documental del modelo MoSal-b se verifica la presencia de sugerencias de métodos y procedimientos para el uso de herramientas tecnológicas, para producir un acercamiento y uso de la tecnología paulatino con un grado creciente de autonomía del alumno, para lo cual se genera

una práctica guiada y moderada por el profesor; sin embargo en los C1 y C2 los alumnos no perciben la presencia de esta ayuda.

El desarrollo asistemático de las actividades en línea no favoreció que los alumnos pusieran en práctica las sugerencias dadas. En el C3 sí se aprecia un mayor dominio de algunas herramientas y estrategias. Además reconocen la entrega de herramientas por parte del profesor para facilitar el trabajo, las cuales se habrían podido aprovechar en todo su potencial si algunas de las clases las hubieran realizado en el laboratorio de computación.

**C1-E2: Cuando buscamos en Internet, uno por lo general entra al primero que aparece.*

**C2-E1: La asignatura nos ayudó a buscar información en Internet.*

**C3-E4: El profesor entregaba herramientas para facilitar el trabajo.*

**C3-E6: Las indicaciones para evaluar páginas de Internet me sirvieron harto.*

Como ya hemos constatado, en los grupos control los profesores no realizaron sugerencias de métodos y procedimientos para el uso de las herramientas tecnológicas y ellos mismos en sus clases las usan escasamente. Los alumnos reconocen usar fuera de clases varias herramientas de las redes sociales tales como Facebook y Twitter, pero no las tienen incorporadas en el trabajo académico en la asignatura de TCOE. Al ser consultados los alumnos si el profesor les hizo sugerencias de algunos recursos digitales, no nombran herramientas concretas, sino más bien dan indicios de procedimiento entregados de cómo usarlas y del contenido de las actividades en línea. La baja participación que reconocen los alumnos del C1 no permite determinar la valoración que tienen de los recursos sugeridos por el profesor. En cambio, en los C2 y C3 hay una valoración del uso de herramientas tecnológicas, incluso de la más antigua en la historia de Internet como lo es el correo electrónico.

3.7. Conformación de comunidad de aprendizaje

El diseño didáctico de MoSal-b propende a la integración social temprana de los alumnos, dada su condición de alumnos que inician su proceso formativo en educación superior.

Durante el transcurso del semestre se espera que el profesor entregue orientación y apoyo para la organización de los grupos de trabajo, así como las actividades tengan relación con el contexto de referencia de su desempeño como estudiante y del ejercicio profesional de la carrera que estudian. Las condiciones pedagógicas generadas por el docente del C3 contribuyeron directamente a la generación de una comunidad de aprendizaje por parte de los alumnos. En el C1 la baja participación no generó ningún elemento de comunidad de aprendizaje en línea. Si bien, como ya lo hemos indicado, en el C3 en algunos grupos tenemos alta participación,



está orientada al cumplimiento individual de actividades, por tanto las conversaciones entre los estudiantes están desarticuladas y sin espacio temporal de referencia, además de la ausencia normativa y referencial del profesor (publicó todas las actividades en un solo momento), ya que mayoritariamente son los estudiantes los que inician las conversaciones o actividades en línea.

3.7.1. Organización social de los alumnos

Salmon (2004) propone tres motivaciones a considerar en el desarrollo de actividades en línea. La primera la denomina motivación actitudinal referida a la convicción de los participantes sobre su capacidad de conseguir lo que para ellos parece una tarea difícil; la segunda es motivación intrínseca la que nace desde el propio sujeto, se ve reflejada en el reconocimiento y participación; la tercera motivación es la extrínseca, la que se logra dando alicientes y recompensas, o persuasiones negativas (castigos).

**C1-PP: Las actividades les permitió conocerse en aspectos distintos a los de la instancia presencial, noté una cohesión del grupo curso. Los testimonios de los estudiantes del C1 y C2 reflejan sensaciones sobre la imposibilidad de tomar parte con éxito en las actividades en línea. Si bien lo que se espera es la adquisición de la capacidad emocional y social de aprender juntos en línea, las habilidades técnicas, que se pueden adquirir y determinar según las necesidades, se transformaron en un obstáculo dado que no se generó la disposición a trabajar juntos en línea. Los estudiantes del C3 en la medida que experimentaron de manera más sistemática la experiencia de trabajo grupal, va quedando en evidencia la complejidad intrínseca del trabajo en equipo.*

Cuando se generó espacios presenciales para la organización del trabajo grupal, produjo una gran satisfacción de los estudiantes, cuestión que presentaba ciertas dificultades en las actividades en línea. Los estudiantes reconocen la importancia del trabajo en equipo como una competencia a desarrollar para una adecuada inserción laboral y reconocen las dificultades que experimentaron en el logro de las tareas grupales.

**C3-E1: A veces era complicado el organizarse en línea, como grupo uno debía organizarse antes de conectarse.*

Tenía que ser primero presencial, y después uno recién lo hacía online.

**C3-E4: Creo que esta asignatura, más allá de que me sirva o no, cumplió con el objetivo, que es enseñar a comunicarse y vencer el miedo. El trabajo grupal en los grupos curso control se propone desde las primeras semanas de clases, de las doce actividades en línea, ocho de ellas están diseñadas para ser trabajadas grupalmente. Por ello, en menor o mayor medida en los grupos piloto de los tres Campus se promueve la organización social de los alumnos. En el caso de los grupos control de los tres Campus, el trabajo*

de los alumnos es preferentemente individual durante todo el semestre, sólo hacia el final, con ocasión de la evaluación del debate, los alumnos se organizan puntualmente para esta actividad en la que a su vez prima la intervención individual al momento de debatir los diferentes grupos.

**C3-PC: El hecho de que tengan que preparar trabajos, practicarlos, supone colaboración mutua.*

3.7.2. Definición de normas y roles

La documentación examinada de MoSal-b presenta la existencia de normas y reglas dirigidas a los grupos de trabajo, así como la sugerencia de que definan normas de funcionamiento. Se explicitan algunos roles de los estudiantes, no así el rol del profesor, excepto en la presentación de la asignatura publicada antes del inicio de las clases. Se aprecia en la interacción y los productos generados por el trabajo grupal la dificultad de los alumnos para establecer sus propias normas y roles. Coadyuva a este resultado la moderación en línea más explícita del profesor, la que presuponemos, sólo en el caso del C3, que se da en la instancia presencial, tal como es sugerida en este modelo b-learning estudiado, en la que el profesor va transfiriendo paulatinamente el control de la actividad a los alumnos y explícita su rol y el de los estudiantes. La opción de que las normas de funcionamiento fueran establecidas por los propios grupos de trabajo, es el componente del modelo MoSal-b que ha tenido menor nivel de avance en la experiencia estudiada. En el C1 la irregularidad de la publicación de las actividades en línea y escaso nexo es estas con las clases presenciales, desconectaron a los alumnos de la realización de las mismas y no se generó la necesidad de coordinarse y establecer normas de funcionamiento.

**C1-PP: Mis alumnos participaron poco. Yo creo que debe estar dado por mi poca participación o preocupación por la actividad en sí. No cuento con los equipos para estar haciendo estas revisiones en clases, el acceso a la tecnología acá no es fácil.*

En cambio en el C2 las actividades en línea las resolvieron individualmente durante las clases presenciales al trabajar directamente en el laboratorio. El profesor publicó todas las actividades en línea de una vez, en un mismo documento Word con lo cual los estudiantes respondían alternativamente las actividades que elegían, sin organizarse con sus compañeros de grupo de trabajo. El diseño de cada actividad en línea propuesta puede ser abordada en tres etapas: una primera etapa es individual la que se publica para que en una segunda etapa los integrantes revise el aporte de todos para que en una tercera instancia, realicen un consenso de la respuesta del grupo.

Al igual que el logro del sentimiento de comunidad, en el sentimiento de trabajo en equipo los alumnos del C3 logran un mayor avance que los C1 y C2, sin embargo no logran percibir la necesidad de coordinarse y establecer normas de funcionamiento, aunque valoran que las actividades

en línea en cuanto que les facilita el conocimiento entre ellos, aprender unos de otros y cierta dinámica de trabajo en equipo.

*C3-E5: Al final siempre terminaba siendo un trabajo en equipo. Aprendíamos de otros.

*C3-E8: Al principio el profesor nos dio una pauta de trabajo, pero luego no la seguimos, por autonomía.

3.7.3. Normas de funcionamiento establecidas por el profesor

Las normas de funcionamiento establecidas por el profesor están al servicio de un trabajo sistemático, orientadas al proceso.

Las normas contenidas en las actividades en línea en el C1 se diluyeron por la escasa participación de los alumnos y porque ellos tendieron a establecer normas de funcionamiento sin la guía del profesor las que tampoco funcionaron.

Los alumnos del C2 si bien percibieron ciertas normas de funcionamiento establecidas por el profesor, en la práctica predominó el trabajo individual autónomo y no lograron trabajar persistente y sistemáticamente en equipo.

*C2-E1: *El profesor nos daba sugerencias para organizarnos.*

*C2-E2: *Éramos autónomos, el trabajo estaba pauteado*

Como ya hemos revisado en las categorías anteriores, la mayor sistematicidad de las actividades en línea en el C3 ayuda a los estudiantes a percibir las normas de funcionamiento establecidas por el profesor, sin embargo en sí mismo no resuelve las dificultades de organización y cumplimiento de los compromisos por parte de los integrantes del equipo.

*C3-PP: *Viendo lo útil que puede ser cuando alguien se compromete con la norma, yo planteaba una norma básica, y las demás tenían que surgir del grupo. Eso generó cosas que se podían y no se podían hacer. Entonces eso enriquecía, porque estaban involucrándose sin querer ellos estaban poniendo las normas de su funcionamiento.*

*C3-E1: *Desde un principio el profesor estableció el líder y el secretario.*

*C3-E2: *Hay que aprender a organizarse online.*

Los profesores de los grupos control están centrados en su propio desempeño, más que en ofrecer estrategias de organización de los estudiantes.

*C1-PC: Todo depende de la motivación, la que nosotros provoquemos en los alumnos pueden influir en hagan trabajos fantásticos. Si nosotros estamos bien motivados y sabemos colocar el objetivo en su formación profesional y lo ve importante, se va a preocupar.



3.8. División del trabajo

3.8.1. Roles de los alumnos y roles del profesor

El rol de los alumnos aparece explicitado en el diseño de las actividades, la información no llegó oportuna y claramente a los estudiantes. En el C1 tenían una noción de que debían formar grupos, definir un líder y un secretario por grupo. En el caso del C3 si bien las indicaciones del profesor ayudaron a los estudiantes a definir roles, los estudiantes esperan mayor orientación específica hacia el líder. Un elemento común en los C1 y C3 es que los alumnos esperan de parte de los profesores una conducción más directiva en la formación de los grupos, la definición de los roles y la entrega de dicha información.

*C3-E6: *Que el profesor le dé más orientación a los líderes.*

En los grupos control, como ya hemos constatado, el desarrollo de la asignatura se centró en la exposición de contenidos, con escasas actividades en las que se les ceda el control a los alumnos, por ello no verificamos que los roles establecidos son los tradicionales de la clase centrada en el profesor y el estudiante con una tendencia a ser pasivo, participando ocasionalmente.

3.8.2. Transferencia del control de la actividad del profesor al alumno

El diseño de las actividades en línea propende a lograr la transferencia del control de la actividad del docente al alumno, aspecto que se ve cierto nivel de logro en el C3, ya que algunos alumnos valoran la intencionalidad del profesor de hacerlos cada vez más partícipes de la clase y del control de las actividades presenciales y en línea. En cambio, para otros alumnos es más adecuado que el profesor les asigne los roles a desempeñar en el trabajo grupal, con lo cual se evita la natural comunicación, negociación y conflictos que forman parte del trabajo grupal.

*C2-E1: Todos logramos trabajar. Cada uno daba su opinión y ayudaba, y se mantuvo durante todo el semestre, porque conocimos a las personas, cada vez trabajamos mejor.

*C3-E2: Lo que más rescato es la dinámica, en la clase el profesor era parte del equipo, nunca fue autoritario. Si nosotros podíamos hacer la clase, mejor para él.

Las concepciones del rol del docente y el rol del estudiante en la educación superior que declaran los profesores participantes en la investigación, condicionan las acciones concretas que ellos realizan y en las que encomiendan a los alumnos. El profesor tiende a estar centrado en cubrir los contenidos de la asignatura. Se aprecia en los grupos piloto que no incorporan intencionadamente el desarrollo de habilidades, especialmente en el caso de los profesores de los Campus 1 y 2.

*C1-PP: La revisión de las actividades en línea a mí me significaba quitarle tiempo a los contenidos de mi asignatura, que es muy poco.

*C3-PP: Vienen de un sistema muy paternalista y se encuentran con uno donde tienen que hacer cosas, investigar, dar fe de lo que hacen y dicen. Es notable el avance, alcanzaron una alta autonomía.

4. Conclusiones

4.1. Implementación pedagógica de la modalidad b-learning

El diseño pedagógico de MoSal-b, que desprendemos del análisis documental, tiene como claro propósito ofrecer a los estudiantes un andamiaje, una práctica guiada de las actividades en línea con la finalidad de desarrollar grados crecientes de autonomía. Los profesores de los grupos piloto reconocen que el diseño del modelo que implementaron consigue que los alumnos trabajen fuera de clases. En cambio los profesores de los grupos control quienes usan la estrategia de auto organización espontánea de los alumnos estiman que los alumnos no pueden trabajar por cuenta propia fuera de clases, con lo cual, tienden a no ceder el control de las actividades y del aprendizaje a los estudiantes, es el propio profesor que lleva a la clase el contenido y las guías de trabajo sin promover que los estudiantes adquirieran criterios de búsqueda, selección y aplicación de información. En cuanto a la participación de los estudiantes en las actividades en línea es disímil entre los diferentes campus, lo que podría explicarse por el grado de conducción pedagógica de las actividades por parte del pro-

fesor, considerando las dispares orientaciones dadas por éste al inicio de cada actividad y la asistemática periodicidad de publicación de las mismas, debido a que tienen acercamientos distintos a la tecnología, determinados por su experiencia previa respecto al acceso y uso de tecnologías como apoyo a la labor docente, aunque valoran como novedoso y desafiante de MoSal-b.

La valoración que realizan los alumnos del piloto es alta respecto a que la organización de las actividades realizadas fuera de clases facilita el aprendizaje, sin embargo se requiere que las actividades en línea fomenten intencionalmente la participación colaborativa de los estudiantes. Una conclusión relevante de este estudio es la necesidad de una implementación rigurosa de un diseño didáctico, en este caso MoSal-b, ya que la hacer modificaciones del diseño puede afectar sus propósitos y efectividad. Otra arista es la conducción pedagógica del diseño, es decir considerando las condiciones particulares de cada grupo de estudiantes, el profesor lidera y conduce pedagógicamente en trabajo académico y el clima de aprendizaje para la implementación adecuada del diseño didáctico.

4.2. Estrategias de trabajo para enseñar y aprender en entornos b-learning

El acceso a tecnologías de la comunicación en la institución objeto de estudio está resuelto, tanto por los dispositivos personales de los estudiantes como por los accesos a laboratorios informáticos, la cobertura total de conectividad a Internet dentro del campus y el acceso a la plataforma tecnológica como espacio virtual, sin embargo las herramientas informáticas por sí solas no cambian automáticamente las metodologías de enseñanza. En este contexto tecnológico, el profesor en la universidad sigue teniendo un rol preponderante de motivación de los estudiantes para el uso de la tecnología en función de actividades académicas. Los estudiantes reconocen el valor de la tecnología, pero necesitan orientación del profesor en lo que respecta a un mejor uso para fines académicos, y en esta perspectiva, prefieren ambientes de aprendizaje b-learning, resultados coincidentes con varios estudios internacionales, entre ellos el estudio longitudinal ECAR 2004-2015 (Dahlstrom et al, 2015). Estas tecnologías no poseen en sí mismas cualidades educativas o pedagógicas, por tanto la figura del profesor es fundamental, porque apoya, guía y refuerza el sistema de comunicación e interacción que da sentido de pertenencia, ritmo de trabajo y un andamiaje de apoyo como valores intrínsecos de la enseñanza que no ha sido socavado por las tecnologías.



4.3. Autocontrol y autogestión de la comunidad de aprendizaje

El sentimiento y la vivencia de comunidad de aprendizaje, constatamos que surge según las condiciones que propicia el profesor a través de las actividades. La visión en cuanto al rol que le compete al profesor respecto a este punto, es distinta en entre los profesores de los grupos piloto, cuestión que vemos refrendada en la percepción que entregan los estudiantes. Contrasta de manera significativa el logro del sentimiento de comunidad de los grupos piloto con los grupos control, ya que en estos últimos durante el semestre no hubo actividades intencionadas para el logro de una integración social y académica de los estudiantes.

Sí bien en el diseño de las actividades se explicitan las sugerencias para que los estudiantes se organicen, logren el autocontrol y la autogestión, esta dimensión de la teoría de la actividad ha tenido bajo nivel de logro en los grupos piloto. Esto se explica porque los estudiantes esperan de parte de los profesores una conducción más directiva. Además influye la irregularidad de la publicación de las actividades en línea, junto a la falta de nexo de estas con las clases presenciales; la ausencia de monitoreo en la realización de las mismas; el predominio del clases expositivas a las cuales los estudiantes están habituados y valoran positivamente por sobre aquellas en que se les coloca en un rol activo.

Referencias bibliográficas

- *Barberà, E.; Mauri, T.; Onrubia (coords.) (2008). *Cómo evaluar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, Barcelona, Editorial Graó.
- *Dahlstrom, E; Brooks, C; Grajek, S.; Reeves, J. (2015). *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2015*, 2015. Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research.
- *Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work; *Ergonomics*, vol. 43(7), 960-974.
- *Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work. Toward an activity theoretical reconceptualization; *Journal of Education and Work*, Vol. 14(1), 133-156.
- *Engeström, Y. (2008). Enriching activity theory without shortcuts. *Interacting with Computers*, 20. Extraído el 4 de abril de 2009 de www.sciencedirect.com 20(2), 256-259.
- *Engeström, Y. (2009). Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization (pp.53-73), Chapter 4 en ILLERIS, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists...In Their Own Words*; United Kingdom, Routledge.
- *Engeström, Y. (2010). From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. New York, Cambridge University Press.
- *Fink, D. (2008). *Una Guía Auto-Dirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo*: Universidad de Oklahoma.
- *Fink, D (2003): *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. Fink Associates. Extraído el 21

de noviembre de 2009 de <http://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf>

- *Graham, C.R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions (pp. 3-21). En Bonk, C.J.; Graham, C.R., *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. San Francisco. Pfeiffer.
- *Graham, C.R. (2014). Developing model and theory blended learning research (pp.13-33). Cap. 2 en PICCIANO, A. *GEstudio y Análisis Ministerio de Educación y Ciencia*. Extraído el 20 de Martínez, J. (2012). Impact of the proliferation of information and technology in Higher Education. *Aula abierta*, 40(3),97-106.
- *Rodríguez Gómez, D., Valdeoriola Roquet J. (2009). Metodología de la investigación. FUOC. Extraído el 11 de diciembre de 2010 de http://cv.uoc.edu/continguts/PID_00148557/index.html.
- *Salmon, G. (2004). *E-actividades. Factor clave para una formación en línea activa*, Barcelona, Editorial UOC.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating. The key to teaching and learning online*, United Kingdom, Routledge.
- STC-Chile (2013). *Manual para la Implementación del SCT-Chile*. Extraído el 5 de junio de 2008 de http://sct-chile.consejoderectores.cl/que_es_sct_chile.php.
- *Turpo Gebera, O., Hernández Serrano, M. J. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning (pp. 101-119). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning. En MARTÍN GARCÍA, A. V. (Coord.). *Blended Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. Madrid, Editorial Síntesis S.A. Vásquez, M. (2016a). Modelo para el Diseño de E-actividades de apoyo a las clases presenciales. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 33. Extraído el 6 de junio de 2016 de <http://dimglobal.net/revista33.htm>.
- *Vásquez, M. (2016b). Propuesta de modelo pedagógico b-learning para educación superior. I Congreso de Innovación, Tecnología y Aprendizaje en Educación Superior (INTEA) Universidad de Santiago, Chile.
- *Vaughan, N. (2010). Designing for a blended community of inquiry (pp.11-21). En JOUTSENVIRTA, T Y MYYRY, L. (2010) (eds.) *Blended learning in Finland*. Publicado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Helsinki. Extraído el 6 de junio de 2016 de http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended_learning_Finland.pdf.

Cita Recomendada

VÁSQUEZ ASTUDILLO, Mario (2017). Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 35 <<http://dimglobal.net/revista35.htm>>

Sobre los autores

Mario Vásquez Astudillo <mvastudillo@inacap.cl>
Asesor Pedagógico Centro de Enseñanza Aprendizaje (CEA)
Universidad Tecnológica de Chile INACAP

Revista digital académica (R.D.A)

Alberto Francisco Muñoz Rosales⁽¹⁾

Susana Portillo Echavarría⁽²⁾

Cecilia Rocha Galindo⁽³⁾

Resumen

El objetivo de la investigación es describir el grado de aceptación de los alumnos sobre la estrategia “Revista digital académica” (R.D.A). Se considera innovación educativa porque se estableció una metodología propia desarrollada por los autores con algunos elementos que son nuevos en la Universidad Tecnológica de Huejotzingo (UTH). Cada cuatrimestre se establece una estrategia de evaluación que permita demostrar el grado de dominio de las competencias

en el técnico superior universitario denominándola tarea integradora. La estrategia antes mencionada se integró por 13 docentes, 110 alumnos, 30 revistas únicas y 9 materias en el cuarto cuatrimestre del Técnico Superior en Administración. El enfoque utilizado fue el constructivismo, el alumno fue el centro de la estrategia. Se logró un grado de aceptación del 90% por ciento entre los estudiantes siendo un resultado relevante. Una primera conclusión es que la participación activa en los alumnos y la reconstrucción de los temas con un objetivo centrado en el perfil de egreso permitió un grado de aceptación alto en los estudiantes de cuarto cuatrimestre durante el periodo.

Palabras Clave

Alumnos, tarea integradora, constructivismo

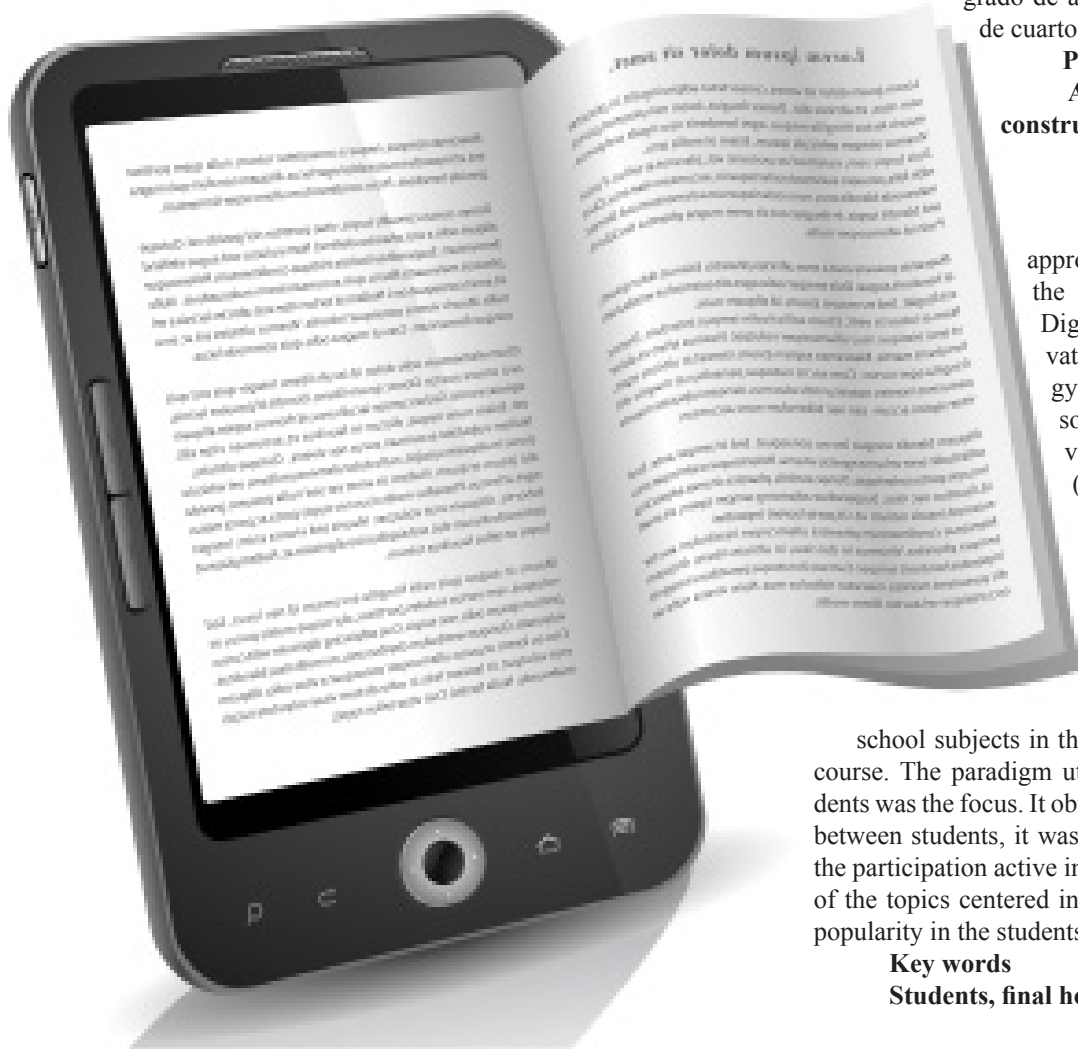
Abstract

The objective was describe the approval's degree of the students of the strategic “Magazine Academic Digital “(MAD). It educative innovated was developed a methodology own created for the authors with some elements new for the University Technology Huejotzingo (UTH). Each quarter its necessary created an evaluation strategic for prove the degree of a skills in the technical superior university designated final homework. The strategic before mentioned was incorporated for 13 teachers, 110 students, 30 journals and 9

school subjects in the fourth quarter of the university course. The paradigm utilized was constructive, the students was the focus. It obtained 90% per cent of acceptance between students, it was very good. The first conclusion, the participation active in the students y the reconstruction of the topics centered in the profile graduation let a high popularity in the students.

Key words

Students, final homework, constructive



Introducción

El objetivo de la investigación es describir el grado de aceptación de los alumnos sobre la estrategia revista digital académica. La pregunta de investigación ¿Es posible incorporar los elementos del constructivismo en una tarea integradora? La metodología seguida se considera innovadora para la UTH dado que no era evidencia académica videos ni rúbrica de empresarios. Es importante establecer un marco de referencia para la presente investigación, por ello se establecen los conceptos teóricos para la construcción de la estrategia antes mencionada.

Marco Referencial

Es importante establecer los conceptos y roles que servirán para construir la Revista digital académica (R.D.A), se encuentran inmersos dentro del constructivismo, dado que el contexto es una universidad que tiene la vocación tecnológica y los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rol docente

En un ambiente constructivista el docente debe tomar algunas tareas significativas de acuerdo con Coll (2006) sugiere que los profesores además de ser formativos deben de ser capaces de ayudar a la “Gestión y manejo de relaciones humanas” (p.7) el docente además de seguir un plan de estudios requiere ayudar a que los alumnos interactúen entre ellos y con sus contextos. Siendo un elemento para alcanzar nuevos retos a los alumnos a partir de un acompañamiento formativo.

Rol de la escuela

Se considera que la universidad debe ayudar a los alumnos a lograr una “Construcción personal, debe orientarse en el sentido de acercarse a lo culturalmente establecido, comprendiéndolo y pudiéndolo usar de múltiples y variadas formas” (Coll, 2006, p.18) en otras palabras se debe ayudar y orientar al alumno a ser capaz de lograr autonomía y poner sus competencias en diferentes contextos.

Concepción constructivista

La investigación toma como centro el constructivismo, entendiéndolo como el “Referente útil para la reflexión y toma de decisiones compartida que supone el trabajo en equipo de un centro” (Coll, 2006, p.20) además las intervenciones de los otros alumnos son vitales, en un ambiente colaborativo y en conjunto a un rol secundario por parte del docente. Además en este marco de referencia es vital un “Planteamiento curricular abierto y flexible que rompe con la tradición de currículos cerrados y altamente centralizados” (Coll, 2003, p. 23) por lo anterior se permite construir procesos educativos que permitan alcanzar los objetivos educativos planteados, es aquí donde se justifica la investigación realizada. La concepción constructivista de Coll promueve un aprendizaje significativo, donde el alumno construye, modifica, diversifi-

ca, coordina sus esquemas y a la vez es capaz de establecer significados que fortalecen su desarrollo.

Estrategias de aprendizaje y de enseñanza

El aprendizaje de acuerdo con los autores Coll, Palacios y Marches (2008) es el resultado de un proceso de interacciones generadas por los alumnos que aprenden, contenidos que son objetos de enseñanza y aprendizaje; un docente que ayuda a construir significados con un objetivo donde es requerido la comprensión e interpretación de los contenidos obtenidos del proceso educativo.

La Revista Académica Digital permitió ser el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje, donde la premisa más relevante de la investigación se encuentra con “Se construye, pero se enseña y se aprende a construir” (Coll, 2006, p.15). Esto porque el alumno deberá reconstruir los temas visto en clase con su sello personal y teniendo como eje el perfil de egreso de su carrera, ser un profesional que ayude al contexto empresarial de la región de Huejotzingo en Puebla.

Evaluación

La evaluación debe ser un proceso sistemático, “No sólo hechos y conceptos, como ha sido habitual en la enseñanza, sino también contenidos procedimentales y actitudinales” (Coll, 2006, p. 17) es aquí donde se muestran evidencias de competencia y es por ello que la estrategia se complementa con los comentarios de un empresario que en el futuro podrá ser el empleador de los alumnos que se están formando en las aulas.

Aprendizaje colaborativo

Con Barkley, Cross y Howell (2007) establecen que el aprendizaje colaborativo proporciona a los alumnos “Competencias y disposiciones interpersonales y de trabajo en equipo, participando en grupos orientados a la tarea” (p.9), es aquí donde los alumnos se integran con sus compañeros para desarrollar la revista, donde se requiere construir los conocimientos pero donde el equipo reconstruye el tema con una definición grupal.



Dr Russell Barkley.

Tarea integradora

Ruíz (2010) conceptualiza a la tarea integradora como el producto integrador de un desempeño como resultado, donde se reflejan las situaciones aprendidas. Es decir las competencias se manifiestan y se verifican los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

El subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas establece la normatividad de que al “Inicio de cada cuatrimestre los proyectos integradores que desarrollarán los estudiantes aseguren el logro de la competencia de cada programa educativo” (CGUT, 2010, p.4) siendo la estrategia que permite verificar los objetivos educativos planeados.

Método utilizado

Se construyó la investigación con un enfoque cuantitativo, el alcance será un estudio descriptivo, se pretende describir las variables que integran los diferentes roles de los actores en el proceso educativo, en otras palabras, los datos permitirán crear un constructo en el contexto educativo. El diseño de la investigación será no experimental, se busca describir las variables de la revista académica digital tal como se dan en el contexto sin manipular intencionalmente.

La recolección de datos será transversal descriptivo, es decir, en un sólo momento único. Se alcanzó un grado de confiabilidad del 90% para la muestra, se han seleccionado unidades de análisis a los alumnos de la carrera. Al describir la muestra, se tiene que son alumnos en una edad de 18 años a 21 años, cursando el cuarto cuatrimestre de técnico superior universitario en Administración. El tipo de muestra será no probabilístico y los sujetos serán voluntarios, esto por el tipo de preguntas y por el tema a desarrollar. La recolección de datos se hará a través de un cuestionario, integrado por 11 preguntas cerradas. Su confiabilidad será gracias al pilotaje realizado y la validez total de éste, por contenido, criterio y constructo. Se utilizó una escala Likert para las posibles respuestas.

Las materias que integran el cuatrimestre son teoría y desarrollo organizacional, administración del capital de trabajo, planeación financiera, integradora I, economía aplicada a los negocios, desarrollo local y regional I, estudio de mercado, inglés III y formación sociocultural III.

Propuesta de Revista Digital Académica

Los pasos que se siguieron para la construcción fueron:

1. En colegiado de docentes se seleccionó la alternativa de tareas integradora para el cuarto cuatrimestre, en este caso ganó la propuesta RDA, por ser una estrategia innovadora para UTH y en donde las competencias se activaban, integraban y movilizaban.

2. La materia de tarea integradora fue la encargada de ver todas las situaciones académicas y no académicas, así como de verificar el avance.

3. La construcción de la revista siguió la siguiente estructura, a partir de ello fue:

Para los conocimientos

- 3.1 Se desarrolló dos definiciones teóricas complementarias a lo visto en clase.

- 3.2 Se desarrolló una definición grupal propia.

- 3.3 Se tradujo la definición grupal al inglés.

Para las habilidades

- 3.4 Se reconstruyeron las ventajas del tema.

- 3.5 Se establecieron las desventajas del tema.

- 3.6 Se desarrolló un ejemplo alusivo al tema.

Para los valores y actitudes

- 3.7 Se realizaron videos en equipo de trabajo sobre el tema con duración de 1 a 3 minutos, con el fin de explicar el tema analizado.

- 3.8 Se grabó un video en equipo de trabajo sobre el tema en inglés, con el fin de denotar el grado de dominio del segundo idioma.

4. Cada materia de las nueve que integran el cuatrimestre aportó los temas que eran de gran relevancia para el alumno y para el contexto empresarial.

5. Las competencias genéricas que se buscaban activar son capacidad de análisis y síntesis, habilidades para la investigación básica, capacidades individuales y las destrezas sociales, habilidades gerenciales, comunicarse en un segundo idioma y la competencia específica de formular proyectos de mejora acordes al entorno estratégico.

6. Se procedió a realizar los artículos una vez que el tema del plan de estudios era terminado en la materia correspondiente en el aula.

7. El fin último de los artículos era presentar los artículos a empresarios de la región adecuándose a sus características propias.

8. Los alumnos de cada materia reconstruyeron los temas digitalmente en equipos, utilizando procesadores de textos y hojas de cálculo, se contó con 2 horas por semana durante el cuatrimestre para capturar y ponerse de acuerdo, el rol del docente fue de asesor.

9. Al terminar la revista los alumnos, la presentaron a los diferentes docentes para observaciones de contenido.

10. Los alumnos seleccionaron en equipo a tres empresarios de la región de Huejotzingo, Puebla siendo el área de influencia de la universidad.

11. Los alumnos se presentaron en las instalaciones del empresario previa autorización.

12. El empresario preguntó sobre los artículos reconstruidos por el alumno de acuerdo a sus intereses personales. Los alumnos transfirieron sus conocimientos al empresario.

13. Los alumnos dejaron la revista digital académica gratis al empresario en un disco.

14. La carrera de administración seleccionó un día en particular para que los alumnos realizarán la actividad en equipos.

15. Los alumnos obtuvieron un puntaje en una rúbrica grupal.

16. Los alumnos lograron un video del empresario sobre los comentarios y una foto de su participación.

17. La evaluación final de la revista tendrá el 40% de la calificación final del alumno.

18. El formato de evaluación será en una exposición de revistas donde cada docente cuestionará sobre el tema reconstruido de forma presencial y oral.

19. El docente tendrá de 10 minutos a 30 minutos por cada equipo de alumnos.

20. Los alumnos de otras carreras podrán ver los resultados y evidencias de cada equipo en exposición de tareas integradoras. Nuevamente la finalidad es la transferencia de conocimientos sobre un tema en particular.

Al conjugar los pasos antes descritos y construir los productos académicos, se considera que existe innovación en la UTH, dado que no se aplicaban en la carrera. Es importante destacar que la metodología seguida se construyó de acuerdo a las necesidades del currículo, de la población estudiantil y del perfil de egreso.

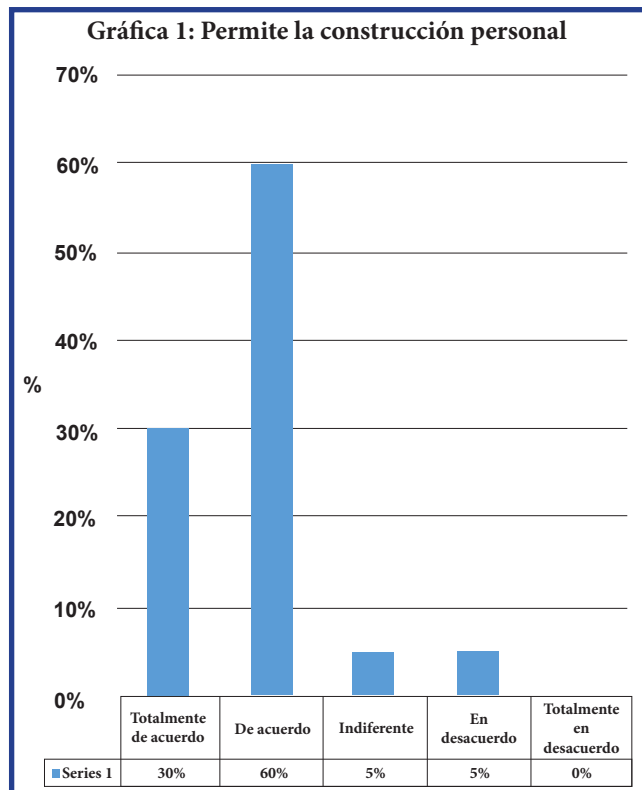
Resultados y discusión

Al cuestionar al alumno sobre si la tarea integradora de mayo-agosto generación 2014-2016 ¿Permitió realizar una construcción personal sobre los contenidos abordados en clases?. Los resultados obtenidos fueron en orden de importancia el 30% considero estar totalmente de acuerdo, el 60% se halló estar de acuerdo, el 5% estuvo indiferente y sólo el 5% de los alumnos encuestados manifestó estar en desacuerdo.

Coll pone de manifiesto la construcción del conocimiento donde se enseña pero también se construye, en nuestro caso fue un tema visto en clase que se reconstruyó para un empresario de la región de Huejotzingo, a manera de divulgación científico tecnológica.

Como puede observarse en la gráfica 1 existe una gran aceptación en los alumnos sobre la construcción personal, en otras tareas integradoras de otros años los niveles eran por debajo del 30% en la respuesta de acuerdo. Cabe hacer mención que los alumnos mostraron gran creatividad al presentar los artículos, se les permitió utilizar los recursos que ellos consideraban necesarios.

La construcción personal de los artículos llevó su tiempo y a varios alumnos les costaba expresar sus ideas, fue necesario corregir varias veces dado que las ideas no eran del todo claras.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en investigación de campo en Julio generación 2014-2016.

Otra interrogante realizada consistía en cuestionar sobre si, se consideraba que en la tarea integradora de mayo-agosto generación 2014-2016 ¿Se aprendió construyendo la solución para las empresas de la región?, los datos obtenidos fueron el 25% se encontró estar totalmente de acuerdo, 65% se halló estar de acuerdo, 6% contestó estar indiferente y sólo el 4% considero estar en desacuerdo.

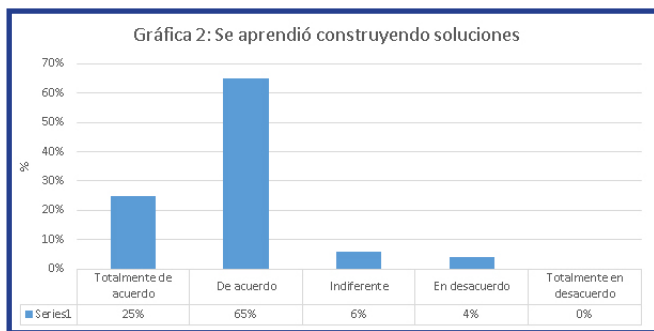
El constructivismo de Coll propone que el docente debe tener un rol secundario, en un primer momento el do-



cente termino el tema en el aula, al redactar y seleccionar el material para el artículo el profesor tomó su rol de asesor y permitió que los alumnos tomarán las decisiones correspondientes al definir autores, desarrollar su definición grupal, seleccionar ventajas, desventajas y desarrollo de videos en español e inglés.

Las fortalezas de la estrategia fue permitir que el alumno fuera capaz de plasmar el tema con la mayor sencillez sin perder la importancia del contenido y ser capaces de transferir los conocimientos a un empresario, quizás alguno sin educación formal pero con una gran experiencia en el mercado.

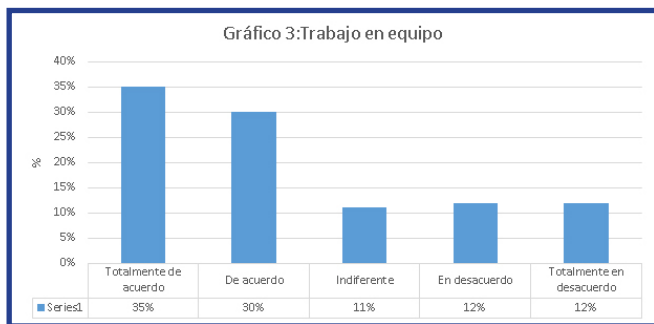
En la gráfica 2 los datos denotan una gran aceptación por parte de los alumnos sobre la propuesta.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en investigación de campo en Julio generación 2014-2016.

Otra pregunta realizada a los alumnos era si ¿La tarea integradora de mayo-agosto generación 2014-2016 permitió trabajar en equipo sobre los contenidos abordados en clases?, los datos obtenidos fueron el 35% se encontró estar totalmente de acuerdo, el 30% de los alumnos encuestados respondieron estar de acuerdo, el 11% se hallaban indiferentes y el 12% contestaron estar en desacuerdo y el 12% totalmente en desacuerdo.

Barkley, Cross y Howell establecen que el aprendizaje colaborativo permitirá las relaciones interpersonales, se considera necesario trabajar en desarrollar lo anterior, dado los tres últimos porcentajes denotan áreas de oportunidad en



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en investigación de campo en Julio generación 2014-2016.

los alumnos. Cabe mencionar que los alumnos seleccionaron sus integrantes de sus equipos de tres o cuatro integrantes, las tareas integradoras previas no permitían realizar ello, el docente decidía la mejor integración de acuerdo a los perfiles del grupo. Al avanzar los dos primeros meses existieron 4 equipos que se desintegraron sus miembros por no trabajar, se les dio la oportunidad de integrarse a otro o trabajar de forma individual. Ver los datos en el gráfico 3.

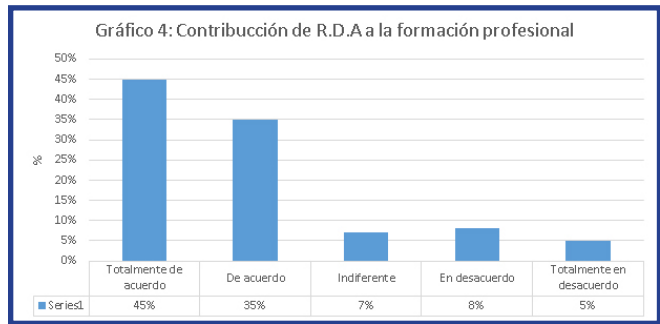
Otra pregunta relevante realizada a los alumnos fue si consideraban a la tarea integradora de mayo-agosto generación 2014-2016 como una contribución a su formación profesional, las repuestas encontradas a continuación se presentan, 45% considero estar totalmente de acuerdo, 35% está de acuerdo, 7% se encuentra indiferente, 8% de los encuestados está en desacuerdo y sólo el 5% está totalmente en desacuerdo. Los datos presentados de acuerdo con nuestra premisa del constructivismo de Coll donde la educación se compone de procesos conceptuales, procedimentales y actitudinales se cumplió e hizo a los alumnos considerar a la estrategia Revista Digital Académica como una actividad educativa de gran impacto a su formación profesional, ver gráfico 4 con los datos obtenidos.

Dentro de las situaciones que surgieron en la construcción de la revista fue que algunos docentes no consideraban el valor de los videos explicativos del tema en español e inglés, la percepción era sólo un requisito, por el contrario a los alumnos se les generó un elemento de motivación, dado que varias veces tuvieron que realizar la grabación de un mismo tema. Quizás este elemento fue de los que les agrado más y tuvieron la oportunidad de generarse una autocrítica, la meta cognición estuvo presente aunque no era un objetivo primordial en RDA.

Otro elemento de valor fue que la rúbrica emitida por el empresario hizo que los alumnos le dieran mayor importancia al proceso, los comentarios eran que no se le iban a quedar mal ni mucho menos desperdiciarían el tiempo otorgado, nuevamente fue un elemento innovador para UTH.

Conclusiones

A manera de conclusión la participación activa y constructivista en los alumnos permitió una alta aceptación, al tér-



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en investigación de campo en Julio generación 2014-2016.



mino de la redacción de la presente investigación el 100% de los alumnos cuentan con las evidencias necesarias para que los docentes evalúen en la exposición de tareas integradoras, en otros cuatrimestres existían muchos retrasos en su entrega.

El objetivo de la investigación se cumplió al obtener datos sobre el grado de aceptación de la estrategia por parte de los alumnos, se considera que fue alta dado que los porcentajes son buenos en función de construcción personal, aprendizaje significativo, trabajo de equipo y formación profesional.

La pregunta de investigación se considera afirmativa, si es posible incorporar las premisas del constructivismo a la estrategia de la revista digital académica, los docentes que participaron en la estrategia mostraron gran aceptación y participación. Los resultados en términos de calificaciones se visualizarán al finalizar del cuatrimestre en Agosto de la generación 2014-2016 donde se puede ver el dominio de competencias adquiridas por los estudiantes.

Otra conclusión obtenida es que las competencias genéricas y específicas fueron activadas y movilizadas en cada alumno, lo relevante es la transferencia que existió de alumnos a empresarios, aunque de manera indirecta se logró obtener una evaluación de un empresario se considera de gran valor para el proceso de enseñanza y aprendizaje, este elemento es innovación para UTH. Al permitir que el alumno por un breve momento enseñará a un empresario de la región de Huejotzingo y éste aprendiera conceptos básicos, se considera que estamos en presencia de un dominio de competencias de acuerdo con Coll, nuevamente este enfoque es innovación para la carrera.

No se contó con quejas de empresarios sobre el proceso seguido, por el contrario algunos alumnos fueron invitados a divulgar la revista con el personal de la empresa. Los directivos de la institución consideran la estrategia como buena, en entrevista manifestaron la necesidad de darle continuidad y reforzar las áreas de oportunidad que se detectaron en los videos en español e inglés, sobre todo porque el contexto em-

presarial requiere técnicos superiores universitarios con un alto dominio de temas tecnológicos pero también con competencias genéricas.

Existen áreas de oportunidad en la estrategia R.D.A mayor integración entre los actores del proceso educativo y compartir los elementos que integran el constructivismo de Coll, es vital reforzar con una capacitación docente, la estrategia se considera pertinente e innovadora para la carrera de Administración por el hecho de hacer uso de videos, rúbricas del empresario y reconstrucción de temas para el contexto empresarial. Otro elemento que hace pensar la eficiencia de la estrategia es el uso de la meta cognición, de la coevaluación y la evaluación de cuartos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no eran fines principales, pero en el desarrollo con los alumnos permitió que los propios alumnos, se plantearán los temas son entendibles, el empresario le agradecerá el diseño, los ejemplos son aplicables, etc.

Artículo recibido: 3 de Mayo de 2017

Artículo aceptado: 24 de mayo de 2017

Bibliografía

- *Barkley, E., Cross, K., Howell, C. (2007) Técnicas de aprendizaje colaborativo, España, Ediciones Morata, S.L. .
- *CGUT (2010) Lineamientos de operación de los programas educativos por competencias profesionales, 12 de Octubre de 2010. Publicación interna.
- *Coll, C. (2003) El constructivismo en la práctica, España, editorial GRAO.
- *Coll, C. (2003a) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, México, Editorial Paidós. Coll, C. (2006) El constructivismo en el aula, España, editorial GRAO.
- *Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2008) Desarrollo psicológico y educación, España, Alianza Editorial
- *Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2013) Metodología de la Investigación, 3era, edición, México, Editorial Mc Graw Hill.
- *Ruiz, M. (2010) La Formación Basada En Competencias Profesionales, México, editorial Trillas.

Notas

¹ Estudiante del doctorado en investigación e innovación educativa, mail: a_munoz_r@hotmail.com.

² Maestra en pedagogía, profesora de tiempo completo, mail: susyport_9@hotmail.com

³ Maestra en educación superior, jefa del departamento de estadías, mail: practicantes_uth@hotmail.com



Aplicación de la estrategia *mapas conceptuales* para el desarrollo de la competencia *comprensión lectora* en Biología

Efigenia Flores González⁽¹⁾

Resumen

La lectura reclama hoy en día un espacio privilegiado en el desarrollo de la ciencia y de la sociedad, por lo que es necesario darle una atención primordial a través de la educación. Por lo tanto, leer no sólo es un proceso donde el estudiante se dedique únicamente a la decodificación de palabras, sino que comprenda y asimile para sí mismo lo que analiza y la manera de cómo lo interpreta según sus conocimientos previos, de tal forma que extraiga lo más importante, realice sus propias conjeturas, además de jerarquizar el conocimiento conservando aquello que realmente es de vital importancia, iniciando así una extracción de lo que es relevante formando un mapa mental que le lleve a organizar su aprendizaje y lo pueda interpretar en otro tipo de texto.

Es así como la presente Investigación tiene como objetivo desarrollar los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos de Nivel Medio Superior, a través de la herramienta mapas conceptuales, en primer lugar identificando los niveles de comprensión lectora mediante un diagnóstico, para posteriormente evaluar el impacto de una intervención didáctica a través de la construcción de mapas conceptuales, con contenidos de la materia de Biología, como herramienta para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

Con respecto a la metodología, el estudio es de tipo exploratorio, descriptivo, cuantitativo y experimental, y tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre la estrategia de lectura mapas conceptuales y el nivel de comprensión lectora en Biología. Para recolectar la información, primeramente se midió el nivel de comprensión lectora de cada alumno, posteriormente se desarrolló la intervención educativa basada en mapas conceptuales y finalmente se evaluó dicha intervención.

Palabras clave: Estrategia, Comprensión lectora y Mapas conceptuales.

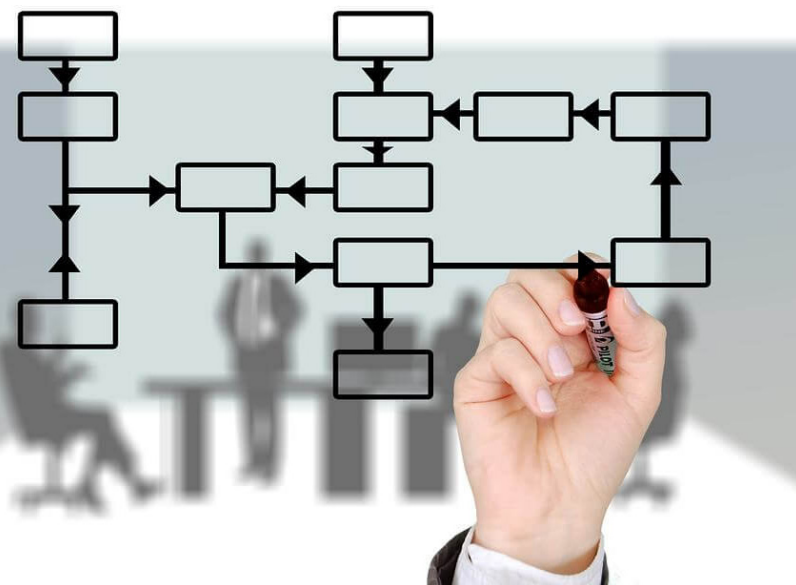
Abstract

Reading today calls for a privileged space in the development of science and society, so it is necessary to give primary attention to it through education. Reading therefore is not only a process where the student is only dedicated to the decoding of words, but rather that he understands and assimilates for himself what he analyzes and how he interprets it according to his previous knowledge, in such a way that Extract the most important, make your own conjectures, in addition to hierarchizing the knowledge retaining what is really of vital importance, thus initiating an extraction of what is relevant by forming a mental map that leads you to organize your learning and can interpret it in another kind of text.

This is how the present research aims to develop the levels of reading compression of students in the upper middle level, through the concept maps tool, firstly identifying the levels of reading comprehension through a diagnosis, and then evaluate the impact of an intervention Didactics through the construction of conceptual maps, with contents of the subject of Biology, as a tool for the development of reading comprehension levels.

With respect to the methodology, the study is exploratory, descriptive, quantitative and experimental, and its purpose is to measure the degree of relationship between the reading strategy concept maps and the level of reading comprehension in Biology. In order to collect the information, first the reading comprehension level of each student was measured, the educational intervention based on concept maps was developed and finally this intervention was evaluated.

Keywords: Strategy, Reading Comprehension and Conceptual Maps.



Introducción

El desarrollo de un país en general, tienen como base la educación, la cual da pauta al desarrollo social, pues es a través de ésta que las personas asimilan el progreso científico y tecnológico. De acuerdo con Ford, 2001, p.16) la meta principal de la educación es “el desarrollo de individuos independientes en cuanto a su aprendizaje, es decir, capaces de aprender a aprender y de contribuir de forma activa al desarrollo de la sociedad”.

Actualmente, se considera a la comprensión lectora como la herramienta más importante para el desarrollo de la educación y de la facultad para aprender a aprender (Morón, 1966, p.35). Sin embargo, en los últimos treinta años, se han presenciado distintas tendencias teóricas que han dejado huella en las representaciones pedagógicas asumidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales han determinado el quehacer en el aula. De acuerdo con Novak, (1982, p. 74) dichos cambios muestran la búsqueda constante de estrategias que permitan a los alumnos lograr lo que los maestros esperan, es decir, una comprensión lectora ad hoc que muestre un aprendizaje significativo.

Lo que preocupa es que pocos estudiantes llegan a leer bien. Muchos pueden repetir oraciones largas, memorizar párrafos completos y repetirlos literalmente, pero pocos pueden comprender y sentir lo que leen. Si los alumnos no dominan estrategias que les ayuden a comprender textos escritos, no sólo se les espera el fracaso escolar sino que se les cierra una puerta de acceso al conocimiento y al crecimiento personal. Por ello, debe entenderse como una inversión a corto, medio y largo plazo el esfuerzo y el tiempo dedicados a comprender los conceptos y sus relaciones mediante la lectura de textos, sean éstos literarios, divulgativos, didácticos etc. (Campanario, 2000, p.163).

La lectura comprensiva debe ser una práctica habitual, continua y transversal – trabajada por todas y cada una de las

materias que componen el currículum -en el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas; y convencer a los docentes de éstas que la comprensión es una condición para el aprendizaje significativo, por tanto la comprensión de los textos es el primer paso para que los alumnos entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada disciplina.

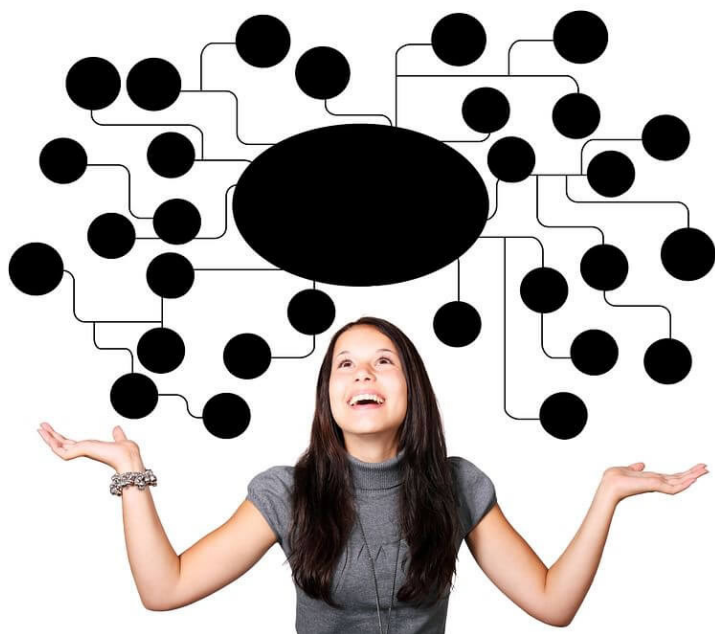
La lectura es uno de los vehículos más importantes de aprendizaje, sea de la forma que sea siempre estamos leyendo símbolos y recibiendo información. Nuestros alumnos que tienen entre 15 y 18 años, están accediendo al estudio de materias más complejas, una buena memoria es insuficiente si no está combinada con una buena comprensión lectora, se encuentran con mayores dificultades justo cuando tiene que consolidar su forma de estudiar que en gran medida depende del grado y hábito de lectura que hayan alcanzado en etapas anteriores.

Por ende, la razón que da pauta a esta investigación surge ante la problemática que se presenta en la enseñanza de Biología con los alumnos del 5to Semestre del Nivel Medio Superior del Instituto del Bosque, la cual se evidencia cuando los estudiantes no están seleccionando y organizando la información correctamente y tampoco están integrando el conocimiento previo de la lectura por falta de herramientas cognitivas y de interés por parte de ellos. Se observa este problema en el momento en que los estudiantes se enfrentan a la lectura y demuestran dificultad por extraer las ideas principales de un texto. Es así como se ubican serias dificultades en la comprensión lectora, la cual afecta directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las disciplinas y específicamente en la materia de Biología, la cual demanda del estudiante realizar un aprendizaje significativo y no meramente mecánico de los conceptos.

Por lo tanto, la presente investigación se sitúa en el ámbito educativo, específicamente en el nivel medio superior y concretamente en el proceso de enseñanza aprendizaje proponiendo realizar un diagnóstico que nos indique el nivel de comprensión lectora y posteriormente implementar una intervención educativa basada en el diseño y aplicación de mapas conceptuales para el desarrollo de la competencia comprensión lectora en biología.

Con respecto a la justificación, esta investigación se llevará a cabo con el propósito de mostrar la importancia que tiene la habilidad de lectura en el proceso de aprendizaje en la asignatura de biología. Para resolver este problema, es necesario enseñar a los alumnos en cuestión, estrategias que integren el conocimiento con herramientas de aprendizaje que sean útiles, que ayuden a comprender la información más importante de cualquier texto escrito de manera efectiva, empapándose así con el contenido y produciéndose un aprendizaje significativo. Por ello, la prioridad de esta investigación es analizar la importancia de la comprensión lectora así como ayudar a los estudiantes a evitar problemas cuando leen.

Por lo que respecta a la justificación metodológica es la pertinencia de la aplicación de estrategias de aprendiza-



je como los mapas conceptuales, los cuales constituyen un recurso didáctico que se debiera integrar al proceso de enseñanza-aprendizaje como una herramienta útil para ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee (Ontaria, 1999, p.56).

Objetivo general

Desarrollar los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos del 5to. Semestre del Bachillerato Instituto del Bosque, a través de la herramienta mapas conceptuales.

Objetivos específicos

Identificar los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 5to. Semestre de Bachillerato.

Realizar una intervención didáctica a través de la construcción de mapas conceptuales, con contenidos de la materia de Biología, como herramienta para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

Identificar los niveles de comprensión lectora que tienen los alumnos 5to. Semestre de Bachillerato, después de que trabajaron los contenidos de la materia de Biología con mapas conceptuales.

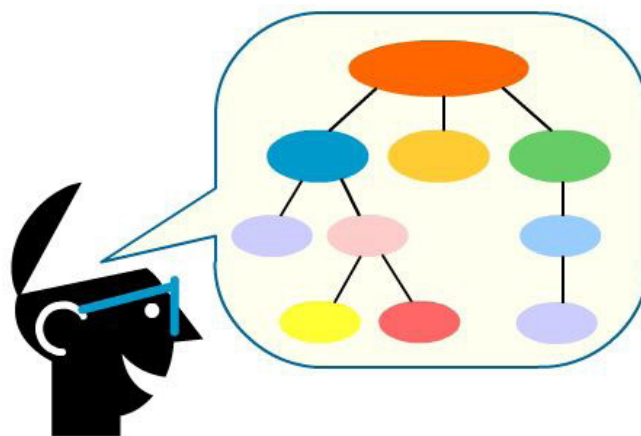
La lectura y su problemática a nivel internacional

La lectura es un proceso aprendido, no se nace con esta habilidad y su desarrollo requiere de un considerable esfuerzo (Dehaene, 2007, p.58). Los elementos que intervienen en el proceso de lectura son la percepción, atención, concentración y memoria. Para que el cerebro descifre la escritura, el ojo debe percibir las señales que recibe la pupila (Werblin y Roska, 2007, p.75). Una vez percibidos los componentes lingüísticos, el cerebro pone en juego los elementos para lograr establecer la coherencia del texto.

Para lograr la comprensión, la memoria juega un papel primordial. Es considerada la segunda función más importante del cerebro. Desde el punto de vista educativo, Morín (1999, p.64) señala que el cerebro no es visto como el aparato biológico que permite actuar, percibir y aprender, sino que la capacidad de conciencia se encuentra enmarcada en la cultura. La interpretación de un texto depende de los conocimientos previos del lector y una manera de dar secuencia a dichos procesos es a través de los mapas conceptuales.

A esto le añadimos que hoy día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO, solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias (UNESCO, 2006, p.43).

Ante este panorama mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para acceder a una educación digna y aspirar a una vida mejor, diver-



Los organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL (UNESCO, 2000, p. 23) han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos. La capacidad lectora involucra, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p.74).

Asimismo, al referirse a la importancia de la lectura en el contexto de los nuevos paradigmas mundiales este organismo multilateral ha especificado que “las actuales circunstancias están obligando a los individuos en todo el planeta a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha fuente con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo. Los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, sobre la base de información previa, sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específico, así como la capacidad de razonamiento abstracto.” (OCDE, 2006, p.46).

La problemática de la lectura en México

México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista conformada por 108 naciones del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante, cifra muy alejada de los 25 volúmenes recomendados por este organismo internacional, y del promedio de lectura de la sociedad Japonesa, Noruega, Finlandesa y Canadiense que ocupan los primeros lugares a nivel mundial con 47 títulos per cápita.” (Miranda, 2002, P.57).

Por su parte la Secretaría de Educación Pública ha reconocido que “A pesar de lo mucho que ha avanzado la cobertura de la educación básica y el promedio de escolaridad de la población de 15 años, que ya es de 7.7 grados, para la mayoría de los mexicanos la afición de leer libros no es todavía una costumbre, esta falta de lectura de libros entre la población no solamente alfabetizada, sino incluso con muchos años de escuela, se ha ido convirtiendo en un lastre cada día más pesado, en un factor de atraso cada vez más evidente e incómodo.”(SEP, 2000, p.76).

Por otra parte, la OCDE (2000, 2003, 2006) evalúa el primer tramo escolar a los 15 años de edad de los estudiantes, por considerar que define la edad en que determinan su futuro ya sea al incorporarse al mercado laboral o bien cuando inician su educación media superior. Estas evaluaciones internacionales buscan determinar el nivel de desempeño de competencias básicas tales como “comprensión lectora, resolución de problemas (matemáticas) y competencias científicas a través de la prueba PISA. Por ejemplo, en México solo 20 % de los estudiantes evaluados tiene un rendimiento nivel 3 o superior, comparado con Finlandia, donde se registró el 80% de sus estudiantes en estos niveles.

Como se puede apreciar, durante la última década se ha producido una notable expansión de la evaluación educativa en el nivel internacional, la cual se ha centrado básicamente en los estudiantes, el currículo y el rendimiento de los sistemas educativos dentro de los cuales la comprensión lectora ocupa un lugar fundamental, toda vez que la lectura es una herramienta de trabajo intelectual que permite agilizar la inteligencia al accionar distintas funciones mentales y si a esto se le añade que las encuestas sobre los índices de lectura aplicadas en diversos países (TNS Gallup, 2007, p. 154) muestran un decremento de lectores en el mundo (García, 2006, p. 231), el tema a investigar cobra relevancia y pertinencia al ser un problema global y no únicamente local.

La Problemática de la lectura en el Estado de Puebla

Hoy día, existe la necesidad de asumir un compromiso interinstitucional que permita despertar el interés por la lectura, ante las alarmantes estadísticas de lectores en edad escolar en Puebla. De acuerdo con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2003, P. 126), en Puebla apenas se lee alrededor de 2.5 libros al año por habitante en edad escolar. “Es un número bajo, pero si nos ponemos a meditar que en esta cifra están considerados todos los libros que se venden y los que se obsequian en el sistema de educación básica, entonces esto se vuelve muy alarmante”.

La falta de lectura es un fenómeno complejo que no puede ser enfrentado por una sola institución, debido a que involucra a distintos agentes sociales, no sólo los educativos, sino padres de familia, medios de comunicación, así como las políticas públicas de educación y cultura.

Metodología

Esta investigación es de tipo exploratorio, descriptivo, cuantitativo y experimental.

Investigación exploratoria: porque iniciamos el conocimiento de una problemática que no había sido investigada con anterioridad. Por lo que se requirió explorar e indagar, con el fin de alcanzar el objeto planteado.

Es de tipo descriptivo puesto que nos brindó una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno, y la manera en que se comportan las variables que la componen.

Es de tipo cuantitativo, porque nos dedicamos a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre variables previamente determinadas. Esto da una connotación que va más allá de un mero listado de datos organizados como resultado; pues estos datos que se muestran al final, están en total consonancia con las variables que se declaran desde el principio y los resultados obtenidos van a brindar una realidad específica a la que estos están sujetos (Macías, 2006, P. 433).

El desarrollo de la investigación giro en torno a 2 grupos de 25 alumnos cada uno (grupo control/grupo experimental), se trabajó de manera experimental con pre-test-pos-test.

En este caso, la variable dependiente (comprensión lectora) fue medida antes y después de realizar la intervención didáctica; en síntesis al grupo control le aplicamos un pre-test, se abordaron los contenidos de acuerdo al programa y se realizó una medición final (pos-test), al grupo experimental, le administramos un pre-test, lo sometimos a una intervención didáctica para mejorar sus niveles de comprensión lectora en base a la construcción de mapas conceptuales y realizamos una medición final (pos-test) para apreciar si la estrategia fue eficaz y elevaron sus niveles de comprensión.

Sujetos: Esta investigación se llevó a cabo con 2 grupos de 25 alumnos, entre 17 y 18 años de edad.

Pre-test.- Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora antes de la intervención didáctica.

Pos-test.- Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora después de la intervención didáctica.

Ambos se midieron con un cuestionario que consta de 25 preguntas, la finalidad de dichas preguntas es conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos antes y después de la intervención didáctica. Los primeros 10 reactivos miden el nivel de comprensión lectora inferencial, los siguientes 10 reactivos miden el nivel de comprensión literal y los últimos 5 reactivos que miden el nivel de comprensión lectora analógico-crítico. Dichas variables se describen a continuación:

Variable 1. Nivel I. Comprensión lectora literal, las preguntas que se plantearon fueron enunciados para asignar verdadero o falso, preguntas de apareamiento, etc.

Variable 2. Nivel II. Comprensión lectora inferencial, en este nivel se interpretan mensajes implícitos, o aquellos que no se expresan directamente en el texto y aplicando con mayor énfasis las habilidades de análisis, síntesis y el razonamiento.

Variable 3. Nivel III. Comprensión lectora analógico – Crítico. Aquí el estudiante aplica los niveles de lectura li-

teral e inferencial y, en base a ello, interpreta la temática del escrito, y es capaz de establecer relaciones analógicas.

Diseño de la intervención educativa: Está compuesta de 5 lecturas correspondientes al nivel intermedio.

Intervención Didáctica con mapas conceptuales: Partimos para esta investigación que el Mapa conceptual es una técnica de estudio dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos y se caracteriza por su jerarquización e impacto visual.

Después de cada lectura se realizó el ejercicio de elaboración de mapas conceptuales como herramienta de asociación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos.

Enseguida se evaluó la construcción de los mapas a través de: la adquisición de conocimientos, capacidad organizativa, habilidades cognitivas, estructuras conceptuales, y aprendizaje significativo.

Diseño de la evaluación de la intervención educativa: El cuestionario de la evaluación de la intervención educativa fue el mismo utilizado en el diagnóstico.

Resultados

Análisis de resultados e interpretación del grupo control y experimental en el cuestionario diagnóstico (pre-test).

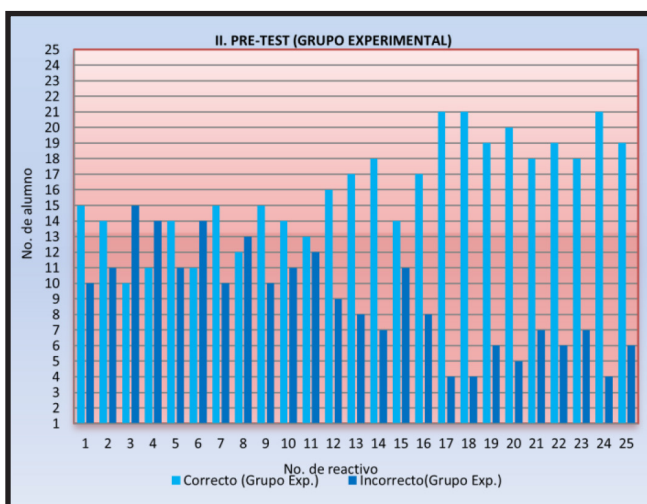
Primera variable: nivel de comprensión lectora literal en función de una estrategia de lectura: Se evaluó en las primeras 10 interrogantes del diagnóstico, en el cual el lector debe identificar las características esenciales de hechos o fenómenos e información explícita, ya que la respuesta será encontrada en una línea del texto.

Segunda variable: nivel de comprensión lectora inferencial en función de una estrategia de lectura: En las siguientes 10 interrogantes se evaluó la interpretación de textos en el nivel dos, en el cual el lector debe demostrar la capacidad de

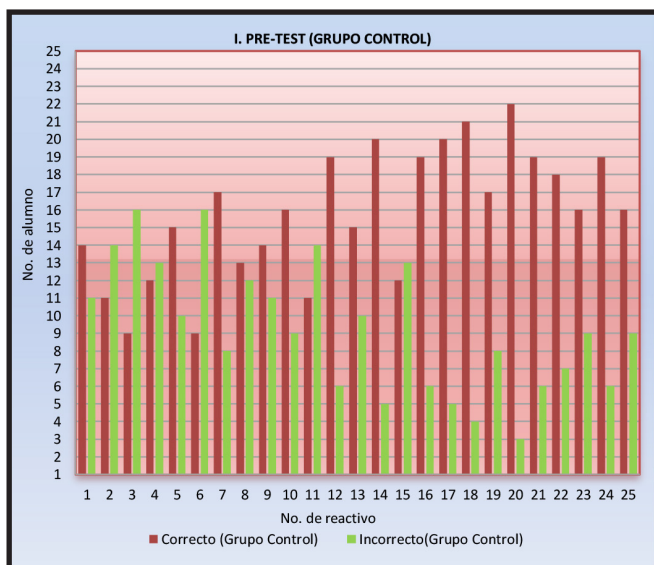
utilizar un nivel bajo de inferencia para interpretar un fragmento del texto.

Tercera variable: nivel de comprensión lectora analógico-crítico en función de una estrategia de lectura: Se evaluó en los últimos 5 cuestionamientos, en el cual el lector debe demostrar la capacidad de utilizar un alto nivel de lectura al tomar diferentes aspectos del texto que debe relacionar para poder obtener tanto la idea central como aquello que ocurre al entorno de esta, desde donde realizara representaciones en base a lo que ha comprendido.

Los resultados que contrastan las tres variables antes mencionadas, en el grupo control y en el grupo experimental durante el diagnóstico (pre-test) se muestran en la gráfica 1 y 2 respectivamente.



Gráfica 2: Análisis comparativo del grupo experimental durante el diagnóstico (pre-test) de acuerdo a dos variantes correcto e incorrecto.



Gráfica 1: Análisis comparativo del grupo control durante el diagnóstico (pre-test) de acuerdo a dos variantes correcto e incorrecto.

Análisis de resultados e interpretación del grupo control y experimental en el cuestionario después de la intervención educativa (pos-test).

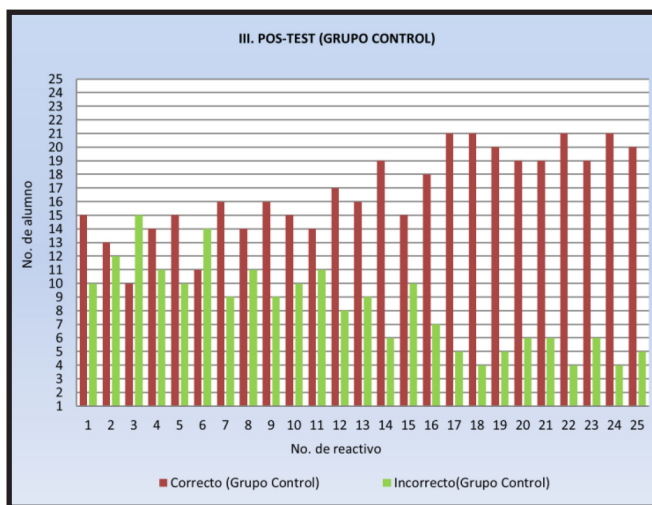
Primera variable: nivel de comprensión lectora literal en función de la estrategia de lectura mapas conceptuales: Después de la intervención educativa, en la primera parte de 10 preguntas, los sujetos se mantuvieron en el nivel es decir el lector nuevamente identifico las características esenciales de hechos o fenómenos e información explícita.

Segunda variable: nivel de comprensión lectora inferencial en función de la estrategia de lectura mapas conceptuales: En las siguientes 10 interrogantes, el lector demostró la capacidad de utilizar un nivel de inferencia para interpretar un fragmento del texto. Con respecto a estas preguntas en el pos-test se aprecian cambios cruciales, pues en el pre-test el alumno logra un porcentaje menor al 50% en este nivel de comprensión lectora. Sin embargo después de la intervención educativa, el uso de la estrategia mapas conceptuales, logra arriba del 95% es decir el lector fue capaz de identificar la respuesta correcta a partir de la información proporcionada.

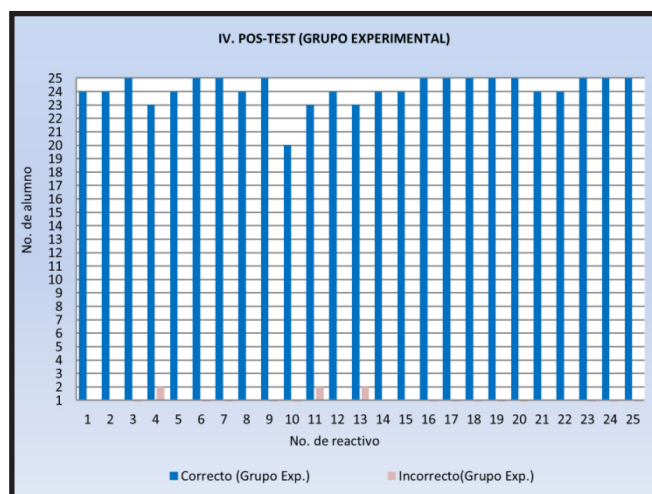
A partir de estos datos se observa la presencia de estrategias de lectura, ya que se lleva a cabo una selección de información correcta para la construcción de una nueva, para sustituir la que aparece en el texto, aspectos importantes para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora inferencial.

Tercera variable: nivel de comprensión lectora analógico-crítico en función de la estrategia de lectura mapas conceptuales: En las últimas 5 preguntas en contraste con el pre-test el lector demostró la capacidad de utilizar un alto nivel de lectura al tomar diferentes aspectos del texto y relacionarlos para poder obtener tanto la idea central como aquello que ocurre al entorno de esta.

Los resultados que contrastan las tres variables antes mencionadas, en el grupo control y en el grupo experimental posterior de la intervención didáctica (pos-test) se muestran en la gráfica 3 y 4 respectivamente.



Grafica 3: Análisis comparativo del grupo control posterior a la intervención didáctica (pos-test) de acuerdo a dos variantes correcto e incorrecto.



Grafica 4: Análisis comparativo del grupo experimental posterior a la intervención educativa (pos-test) de acuerdo a dos variantes correcto e incorrecto.

Resultados de la intervención educativa: comprensión lectora literal.

Al comparar el número de aciertos se puede apreciar que la intervención educativa tuvo un impacto positivo en los alumnos, pues en el diagnóstico se registran errores obteniendo cuatro y ocho aciertos mientras que en el experimental, todos obtuvieron 8 y 9 aciertos. Otro aspecto es que en el diagnóstico la mayoría de los alumnos registraron errores en los enunciados seis, siete, ocho y nueve los cuales se refieren a la expresión de un hecho específico y a un enunciado que no es verdadero de acuerdo al artículo. Considero que esto se debe al hecho de que ambos reactivos demandan mayor comprensión y una lectura más profunda por parte del estudiante y por ende, del uso de la estrategia para lectura inferencial.

Estos resultados también indican que no hay comprensión lectora en el diagnóstico, ya que no interactuaron con el texto, como lo haría un lector eficaz sin importar la extensión de la lectura. En contraste, en el pos test se observa una comprensión lectora eficaz al presentar un margen de error mínimo.

Comprensión lectora inferencial.

Nuevamente se registraron más errores en el pre-test que en el pos test. De hecho, éste último presenta un margen de error de mínimo, lo cual confirma que el uso de estrategias de lectura es importante para la comprensión lectora, al ser la inferencia el alma de dicho proceso.

En contraste, a pesar de que en el pre-test no se explicaron las estrategias de manera explícita, los alumnos sí las utilizaron, ya que registraron algunos aciertos, aunque no fueron los esperados.

Comprensión lectora analógico-crítico.

Con base en los resultados, se observan más errores en el pre-test. De hecho, los errores son en los reactivos 13, 15 y 18, estas diferencias obedecen a la enseñanza explícita de la estrategia de lectura, pues en el pre-test no se dio la explicación sobre el uso de las estrategias de lectura mientras que en el pos test dicha explicación se realizó con detalle en el grupo experimental.

Análisis de resultados del pre-test y pos-test.

Como se observa hay variaciones en ambos test, pero en especial en el pos test. Gracias a estos resultados se puede afirmar que la estrategia de lectura mapas conceptuales, proporcionan una comprensión efectiva de textos. Un indicador importante es que todos los puntajes del pos test son mayores con relación a los obtenidos en el pre-test (diagnóstico).

Por otro lado, si se comparan los puntajes más bajos y más altos de ambos pre-test y pos-test, se apreciará que la diferencia con respecto al más bajo es de 7 puntos y con el más alto de 5. Lo cual muestra una vez más la pertinencia de la intervención educativa y de la estrategia de comprensión lectora mapas conceptuales.

Confrontación de los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación.

Si se observa la secuencia de resultados en cada una de las lecturas, se aprecian las deficiencias al aplicar las estrategias de lectura y si eso sucedió en textos específicos y moderados, es lógico que suceda en textos más amplios y variados. Por ejemplo, si se observa a los alumnos uno, nueve y veintiuno, se nota que sus registros son todavía más bajos en el pos-test que en el pre-test. Se aprecian deficiencias en el uso de estrategias, pues estos alumnos obtuvieron 22 aciertos de un total de 25 reactivos respectivamente.

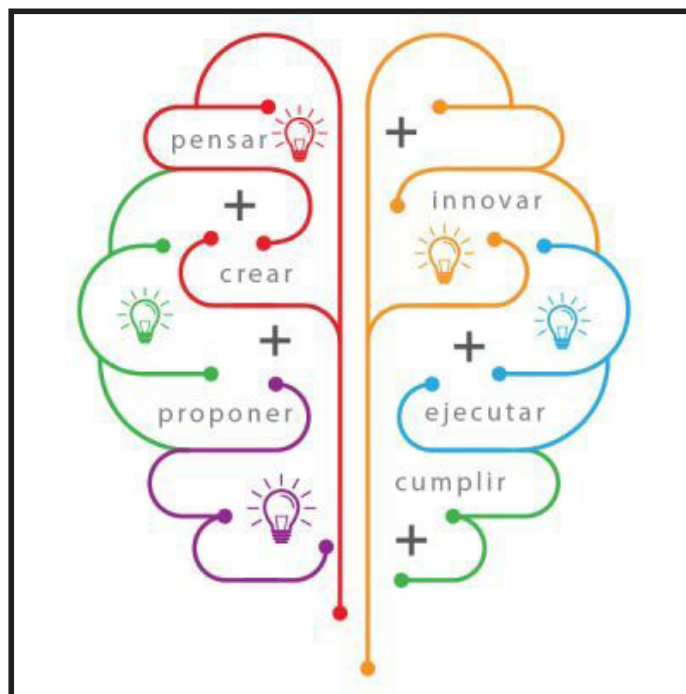
Al comparar el pre-test con el pos test, es notorio que la intervención educativa compuesta por lecturas con la estrategia mapas conceptuales realmente dotó al alumno de un medio para comprender textos de una manera más fácil y eficaz (Ontoria, 1999, p.167), ya que ningún alumno bajó su puntaje, por el contrario, lo incrementaron y en algunos casos de manera muy considerable.

Discusión

El objetivo principal es concientizar no solo a los maestros sino también a los alumnos de la importancia de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que de acuerdo a Allende (1993, p.174) la lectura es un hábito por demás necesario tanto para el crecimiento intelectual como para el ser mismo.

A partir de los resultados obtenidos se aborda la pregunta de investigación planteada que sostiene "La estrategia mapas conceptuales desarrollara la competencia comprensión lectora en los alumnos de la materia de Biología. Fue corroborada porque los alumnos que conforman el universo reconocieron la necesidad del uso de las estrategias tal y como lo plantea Anderson (1995, p. 64) para mejorar su comprensión lectora y además al ver el análisis de resultados en el capítulo anterior, se observa claramente como al utilizar la estrategia mapas conceptuales, los resultados son mucho mejores, pues se aprecia que los alumnos comprenden más y con más claridad (Moreira, 1999, p. 75).

Areiza (1999, p. 354) también respalda la idea de que no basta enseñar concepto por concepto, para que se dé la comprensión en una ciencia, como es la biología, sino que es



de igual manera necesario la enseñanza de una estrategia para facilitar y mejorar la comprensión de esta, y se logre realmente el proceso de la comunicación. A pesar de que el objetivo principal no es la definición de conceptos, los alumnos identificaron muchos de ellos, pero lo más productivo fue que las analizaron en un contexto real donde se aprecia su definición que es algo realmente provechoso.

Por lo tanto, los resultados demuestran que la biología puede ser enseñada a través de otros métodos que no sean necesariamente basados en la memorización de concep-

tos (Izquierdo, 1997, p. 25)) y sin que se pierda el objetivo que es aprender Biología. En realidad, adaptar el uso de estrategias al implementar un programa marcará la diferencia entre una clase activa y una pasiva, entre el leer entre líneas y leer líneas, entre comprender-aprehender y ver signos (Cairney, 1992, p. 84).

A través de este estudio, en el pre-test se puede observar que el grupo cambió sus expectativas con respecto a la lectura ya que si se confrontan las gráficas (pre-test- pos-test) hubo un cambio notable en el nivel de comprensión lectora tanto literal, inferencial y analógico-crítico.

Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, se puede sostener que el uso de la estrategia mapas conceptuales para la comprensión lectora en el salón de clase de Biología es significativo porque los estudiantes lograron lo siguiente:

- Superaron el miedo a hablar en clase y a expresar lo que piensan, porque han adquirido una proficiencia y competencia comunicativa de acuerdo a su nivel.

- Pese a que los conceptos fundamentales de Biología se enseñan de manera explícita, los estudiantes desarrollaron un análisis mucho más profundo de la misma.

- Finalmente desarrollaron un pensamiento crítico y reflexivo, al ser capaz de analizar e interpretar una lectura apropiadamente, más que meramente leer de forma mecanizada, literal y sin lograr una comprensión total.

Artículo recibido: 17 de Mayo de 2017

Artículo aceptado: 24 de mayo de 2017

Aprendedores y gestores: la conciencia de autogestión estudiantil en la universidad

Alejandro Méndez Méndez ⁽¹⁾
Conrado Zepeda Pallares ⁽²⁾

Resumen

La gestión educativa centra sus estrategias y observaciones en el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores, promoviendo el desarrollo de la comunidad de aprendizaje. Las interacciones de los individuos en tales grupos, los distancian de un proceso meramente instructivo a uno transformador donde la gestión educativa ha fomentado la mejora de los grupos escolares, buscando la calidad. Los estudiantes universitarios son los sujetos específicos donde las instituciones enfocan sus acciones de socialización para establecer un perfil de grado ideal. Este artículo explora elementos clave de la gestión educativa como el lenguaje académico apropiado, el concepto de estudiantes como estudiantes universitarios y la conciencia de autogestión de ellos en su proceso de aprendizaje. El trabajo concluye con una deliberación sobre el abandono de los roles tradicionales en favor de un modelo privilegiado de aprendizaje donde la autonomía, la autogestión y el capital cultural de los alumnos pueden marcar las pautas de tal proceso.

Palabras clave: gestión educativa, calidad, estudiante universitario, capital cultural, aprendizajes

Learners and managers: the self-management awareness of students in the university

Abstract:

Educational management centers its strategies and observations in students and teachers' learning, promoting the development of the learning community. Interactions of the individuals in such groups, distance them from a merely instructional process to a transformative one where educational management has encouraged the improvement of scholar groups, seeking for quality. University learners are the specific subjects where institutions focus their socializing actions to establish an ideal degree profile. This article explores key elements of the educational management such as the appropriate academic language, the concept of students as university learners and the self-management awareness of them in their learning process. The paper concludes with a deliberation about the traditional roles abandonment in favor of a learning-privileged model where the autonomy, self-management and the cultural capital of learners, can mark the guidelines of such a process.

Key Words: Educational management, quality, university student, cultural capital, learning



La gestión educativa suscita el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa a través de la planeación y ejecución de unidades de aprendizaje claras y objetivas. Se trata, pues, de un proceso dirigido al fortalecimiento de los proyectos institucionales (académicos, financieros, comunitarios) que contribuya a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales (Puchol, 2005; Hernández, 2006)

Desde sus dimensiones pedagógica y académica, la gestión educativa centra sus reflexiones y estrategias en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa por medio del desarrollo y fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje. El eje rector de ésta, es el reconocimiento de que en los centros prevalezca un conjunto de personas en interacción continua que tienen la responsabilidad del mejoramiento permanente de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad. Todas estas acciones contribuyen a favorecer la conciencia de la futura vida laboral y así mejorar su calidad de vida. (Coll, 2011)

La sociedad, como conglomerado humano, se distingue en la consecución de saberes, valores, actitudes, habilidades y destrezas. La sociedad actual se reconfigura como un ente con procesos de gestión que impelen a cada uno de los que le integran: desde la unicidad hacia la pluralidad. Los

integrantes de tal sociedad comparten, no sólo las formas típicas de convivencia, sino las de pensamiento; transforman sus relaciones en virtud de lo que se sabe y más las formas típicas de convivencia, sino las de pensamiento; transforman sus relaciones en virtud de lo que sabe y más aún, de lo que se ignora. Se estratifica jerárquicamente acorde a las medidas instauradas por organismos y entes certificadores del saber, del hacer y del ser. Se convierte así en la imposición de un ser con otros que no son lo que yo soy, sino simplemente seres convivientes con quienes se compite aún sin importar lo ético ni lo humano requerido (escalofriante panorama para los migrantes culturales del siglo pasado).

Aprender se convierte de tal manera en un modo de estar con los otros, son las formas de socializarse lo que hemos denominado saberes o aprendizajes esperados. Lo social se aleja de lo meramente instructivo para configurarse como transformativo. Lo reflexivo se une a lo cognitivo y a las destrezas requeridas para tal gestión social, académica, comunitaria y personal. Aprender bajo las nuevas contextualizaciones es entonces un proceso que requiere de un hombre íntegro, no bastará con una mera reproducción de formas y procesos, sino que ahora se abre la posibilidad de aprender al tiempo que recrea al mismo hombre y el conocimiento.

La educación escolar forma culturas de organización muy específicas que se basan en formas, modelos y estrategias de aprendizaje. En este sentido, el concepto de gestión educativa ha impulsado la transformación, el mejoramiento y la consolidación de los grupos escolares que buscan la calidad educativa como el reconocimiento de que dichas culturas de organización deben formar personas íntegras cuya con-



ciencia de aprendizaje sea permanente y detonadora de toma de decisiones adecuadas para la vida académica.

A pesar de que las investigaciones conciben al estudiante como el centro de los procesos educativos, poco se ha teorizado en torno al papel que éste juega en la conformación de las culturas del aprendedor y del aprendizaje. Las instituciones son responsables de la formación académica de ellos y con ello, de su conciencia crítica y autogestiva para alcanzar una verdadera transformación del sujeto. Específicamente, las instituciones de educación superior tienen en sus modelos de gestión, la posibilidad de concebir a un hombre capaz de transformar su contexto. Son los estudiantes universitarios, los sujetos concretos en los que las instituciones (y sus programas) desarrollan acciones de interacción social para establecer un perfil del estudiante que será profesional después de su formación académica.

Es a través del diseño curricular que puede controlarse y manejarse la formación a la que nos referimos. Esto quiere decir, que no puede existir una concepción clara de los perfiles de los estudiantes universitarios, sin un soporte institucional, tanto en sus programas como en su modelo educativo. Por esta razón, es de suma importancia que se valoren algunos aspectos vitales de la gestión académica como el desarrollo del lenguaje académico para la formación profesional de los estudiantes, el concepto de estudiante como aprendedor universitario y, sobre todo, la conciencia autogestiva de los procesos de aprendizaje basada en el desarrollo de capital cultural de los aprendedores. Estos aspectos son, de acuerdo a nuestra perspectiva, ejes de formación que deben permanecer a lo largo de la formación profesional de los estudiantes

El estudiante en el centro del proceso de autoorganización

Fomentar procesos de autoorganización, desde las dimensiones pedagógica y académica de la gestión educativa, en los diferentes escenarios académicos y directivos en las instituciones de educación superior sugiere, inicialmente, identificar la capacidad que tienen estas de constituirse y reconocerse como un sistema vivo, en perspectiva de lo que Maturana (2007) define como dinámica autocreadora y auto-creativa. Esta tiene una condición ineludible en el desarrollo de los sistemas y es la posibilidad de recrearse a sí mismas sin importar su naturaleza jurídica, ya sea pública o privada. En este sentido, las comunidades educativas podrán generar procesos de mejoramiento y autogestión desde dinámicas que den cuenta de un pensar-actuar organizador y creador que, en palabras de Bohm (1998), serían sistemas/comunidades en “flujo continuo” (p. 2), con la participación de los diferentes actores sociales.

Lo anterior, permite comprender que cualquier estructura organizacional, aunque tenga cierto nivel de autonomía y estabilidad, siempre requiere acciones colectivas para gestionarse y movilizarse hacia niveles de innovación y transformación a partir de los cuales sea posible romper con aquellos dogmas, paradigmas, ideologías institucionalizados e institu-



yentes que limitan, significativamente, toda posibilidad renovación y toda posibilidad de renovación y crecimiento.

Esta realidad no es ajena a lo que en la actualidad viven algunas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, las cuales muestran signos de estar orientadas por una cultura de la conservación, la linealidad, la repetición y la programación excesiva que funcionan, de alguna manera, como agentes restrictivos que sutilmente pareciesen condicionar/supeditar la acción creadora, innovadora y transformadora de sus equipos humanos (Puchol, 2005; Menchén,

En este escenario, es el estudiante mismo que, formado por dichas instituciones se tornaría autogestivo y autorregulado para tomar decisiones que le hagan comprender su propio proceso de aprendizaje (tanto profesional como personal). Así, es de vital importancia considerar otros aspectos que propicien dicha acción transformadora.

Aprendedores-gestores, lenguaje académico y capital cultural

Un estudiante universitario que gestiona su propio aprendizaje estaría íntimamente ligado al cambio tecnológico global actual. Vertiginoso y cambiante, el cambio mental aparecería a diario en este tipo de aprendedor. Organizaría los eventos, exámenes, pruebas, actividades y tareas para concebir su propia cultura académica; reservaría y proyectaría medios, espacios y materiales para centrar su aprendizaje en la generación de conocimiento. Así, el aprendedor-gestor universitario abordaría sus problemas para solucionarlos y abonar, a su vez, a la reflexión comunitaria. Se trataría de un “estudiante inteligente”, en el más puro sentido tecnológico. Con toda la carga utópica conceptual que se antojaría en este listado caracterizador, el aprendedor-gestor sí existe, toda vez que toma conciencia de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en su formación profesional.

Para uso específico de esta reflexión, hemos tomado el concepto de aprendedor como clave que representa al sujeto que aprende, que forma parte de una cultura de aprendizaje basada en la transformación comunitaria. Este término, lo hemos recuperado de Marzano (2005) para identificar al estu-

diente activo, autorregulado y responsable de su propio conocimiento. Así, el aprendedor es el sujeto activo y consciente de su propio proceso de aprendizaje. Marzano y Pickering (2005) señalan que para sentar precedente en el cambio de paradigma educativo que vivimos hoy, es fundamental establecer, además del cambio nominalista, un cambio de actitud (y proceso) ante la figura de la persona que aprende.

Esto quiere decir que el aprendedor es una persona consciente de sus propios procesos de aprendizaje y, además, que se involucra con los procesos externos a dicho a aquel sujeto activo, consciente, autónomo y motivante aprendizaje. Así, necesariamente debe ser llamado de otra forma (y no alumno, ni aprendiz, ni discente, ni estudiante) puesto que se trata de un ser integral y que centra sus fuerzas en la búsqueda y descubrimiento del conocimiento pertinente, útil y transferible. Se ha propuesto entonces, desde la perspectiva taxonómica de Marzano, el término de aprendedor para designar a aquel sujeto activo, consciente, autónomo y motivante que centra su vida educativa en el aprendizaje (tanto en el suyo como en el de los demás). Esta conciencia metacognitiva le permite al estudiante nuevo (aprendedor) concienciar sus propios procesos de aprendizaje y proyectar objetivos precisos de conocimientos potenciales.

El estudiante en que se forma para llegar a ser un profesional de la educación necesariamente debe desarrollar la conciencia de que será un aprendedor para toda su vida. Esta misma conciencia debe categorizarse en diversas funciones que atravesarían a este estudiante como sujeto que aprende y que lee, esto es, como aprendedor y como lector. Diversos autores han consolidado dicha categorización como una especie de perfil del lector profesional en formación, puesto que los lectores activos y profesionales se conciben.

A su vez, diversos estudios en México y Latinoamérica han revelado que el consumo cultural y el comportamiento lector de los estudiantes universitarios está íntimamente ligado con el capital cultural de su entorno: padres, familiares, amistades. (García y Sánchez, 2000; Petit, 2001; Petit, 2011; Mújica, Guido y Gutiérrez 2012, Alfonso Guzmán, 2013; González, 2014). Esta realidad puede darnos cuenta de que, para ser un aprendedor en toda la extensión del significado que estamos exponiendo aquí, se deben tomar en cuenta variables como la familia, las relaciones sociales, culturales y de amistad; además, deben tomarse en cuenta factores motivacionales: tanto intrínsecos como extrínsecos.

Aunque estas investigaciones sugieren que los factores motivacionales intrínsecos son los de mayor peso (esto es los de autorregulación) en la explicación del comportamiento lector, igualmente trascendentes son las explicaciones a través de factores extrínsecos, pues los estudiantes pueden desempe-



ñar comportamientos con resistencia y desinterés, pero con una actitud de disposición que refleje aceptación del valor o utilidad de una tarea (Ryan y Deci, 2000; Goodman, 2006). También indican que cuando un individuo emprende un comportamiento lector e interactúa con un texto se comporta intencionalmente, energizado por objetivos intrínsecos o extrínsecos, es decir, durante la lectura se actúa deliberadamente y en busca de un propósito (Goodman, 2006; Solé, 2011; Kabalen y De Sánchez, 2011; Argudín y Luna, 2013). Por lo tanto explicaciones en términos motivacionales pueden ser cruciales en el acto de leer (Díaz Gámez, 2003; Mújica, Guido y Gutiérrez, 2012)

Por otro lado, se ha evidenciado el impacto que presenta la socialización familiar en el rendimiento académico y las actividades lectoras (García y Sánchez, 2000; Chambers, 2007). En este sentido, una aproximación teórica que ha aportado evidencia en el entendimiento del desempeño académico, fundamentada en las características socio-familiares y la clase social de pertenencia de los estudiantes, es la del capital cultural. Bourdieu definió al capital cultural como un instrumento para la apropiación de una riqueza simbólica, socialmente designada como valiosa para ser buscada y poseída (Bourdieu y Passeron, 2009).

El capital cultural se presenta en tres dimensiones: incorporado, objetivado e institucionalizado. En su estado incorporado, el capital cultural es resultado de la socialización, mediante un proceso de adquisición de patrones culturales realizada primariamente en el núcleo familiar. En su estado objetivado, el capital cultural existe en la forma de bienes culturales, tales como esculturas, pinturas, libros, etc. Para apropiarse simbólicamente de estos bienes es necesario poseer los instrumentos y códigos necesarios para esta adjudicación, es decir, el capital cultural objetivado guarda una estrecha relación con el incorporado, pues éste último es la vía de apropiación del capital objetivado. En su estado institucionalizado, el capital cultural se materializa a través de los diplomas y títulos escolares, que son el resultado de la transmisión cultural proveniente de la familia y continuada por la escuela, que acredita la apropiación de conocimientos habilidades específicas intelectuales o motoras, que fueron certificadas para desempeño en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2009).

La explicación teórica de cómo el capital cultural influye en el éxito escolar es que facilita el desempeño de los estudiantes oriundos de medios familiares culturalmente favorecidos, pues la escuela (en este caso, la universidad) significa una continuación de la educación familiar; mientras que los estudiantes que carecen de este capital, el medio escolar significa algo extraño, distante y hasta amenazador (Mújica, Guido y Gutiérrez,

estudiantes oriundos de medios familiares culturalmente favorecidos, pues la escuela (en este caso, la universidad) significa una continuación de la educación familiar; mientras que los estudiantes que carecen de este capital, el medio escolar significa algo extraño, distante y hasta amenazador (Mújica, Guido y Gutiérrez,

2012). Las diferencias que los estudiantes presentan en su capital cultural son reforzadas por un sistema educativo que prefiere y privilegia ciertos tipos de comportamientos ocasionando en quienes carecen de estas pocas posibilidades de conseguir el éxito escolar (Bourdieu y Passeron, 2009).

A modo de conclusión

Los estudiantes autorregulados y conscientes del papel transformador del capital cultural que desarrollan durante su formación profesional representan recursos humanos capaces de gestionar espacios educativos centrados en el cambio y el aprendizaje. No obstante, es fundamental considerar el papel de las instituciones y sus programas para que esto suceda. De alguna manera, se establece una relación lógica y cíclica entre los diferentes actores de la gestión educativa. Así, docentes, políticas institucionales e institucionales, planes y programas, recursos financieros y administrativos, familias y comunidad, todos los actores se relacionan para formar y transformar a los estudiantes.

Particularmente, la universidad ha desarrollado diversos modelos de gestión centrados en el aprendizaje de la comunidad escolar. No obstante, no ha existido de forma autónoma o independiente el papel del estudiante que gestiona sus propios saberes. Aunque ciertamente se han dado ejemplos de estudiantes autogestivos y autorregulados sin mediación alguna, el papel de las instituciones de educación superior sigue siendo total para la formación de un posible desarrollo crítico y autónomo de los estudiantes.

Tenemos, entonces, que desde la gestión educativa, los estudiantes que se concibirán como aprendedores se forman en un marco de modelo pedagógico integrado que privilegia el aprendizaje. La posición activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, el papel de mediador del profesor, la relación docente-estudiante basada en el diálogo y guiada por el reconocimiento de la dignidad del otro como persona, la investigación, sin descartar el método expositivo, el trabajo experimental, la práctica y las actividades independientes debidamente acompañadas, con algunas de las estrategias más contundentes para lograrlo.

Todo lo anterior superaría, en definitiva, un modelo pedagógico tradicional centrado en la enseñanza, el papel de receptor del estudiante y de transmisor del conocimiento asumido por el docente. Desde esta perspectiva, no habría posibilidad de que nuestras premisas propuestas en la introducción fueran pura utopía, sino que se concretarían en un modelo preciso de aprendizaje guiado y orientado para la consecuente autonomía, reflexión autogestiva y una potenciación explícita del capital cultural de los aprendedores.

Artículo recibido: 23 de Mayo de 2017
Artículo aceptado: 30 de mayo de 2017

Referencias

- *Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- *Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. Revista mexicana de investigación educativa. 57(18), 355-381. Recuperado en marzo de 2014 en: <http://www.re-dalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- *Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto vista del fórum universal de las culturas. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.
- *Hernández M., A. R. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad. ¿Exclusión o integración? Revista del centro de investigación. 26(7), 51-61.
- *García G., A. y Sánchez S., S. (2000). Estudio cualitativo de la investigación sobre analfabetismo funcional en México. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- *Goodman, K. (2006). Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México: Paidós, col. Maestros y Enseñanza.
- *Maturana R., H. (2007). Transformación en la convivencia. Madrid: Dolmen.
- *Menchén, B. F. (2009). La creatividad y las nuevas tecnologías en las organizaciones modernas. Madrid: Díaz de Santos.
- *Mújica S., A.; Guido G., P. y Gutiérrez M., R. E. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. Acta Colombiana de Psicología, 15(1): 21-31.
- *Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Petit, M. (2011). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Puchol, L. (2005). Nuevos casos en dirección y gestión de recursos humanos. Madrid: Díaz de Santos.

Notas

¹ Docente y Directivo Escolar. Especialista en formación para docentes y gestión escolar. Maestro en Educación Superior (BUAP); Maestro en Didáctica (CIE-Nayarit); Licenciado en Educación Primaria (INQuevedo). Actualmente del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

² Formador docente. Especialista en comprensión lectora, recursos expositivos y metodologías de la escritura para textos académicos. Maestro en Educación Superior (BUAP). Maestro en Lectoescritura (Ibero Puebla). Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica (BUAP). Docente invitado por la Universidad de Puerto Rico Recinto de Carolina para el Programa de Estudios de Honor. Miembro del comité de redactores del College Board para Puerto Rico y América Latina. Autor de McGraw-Hill, Book Mart y Editorial Mx.



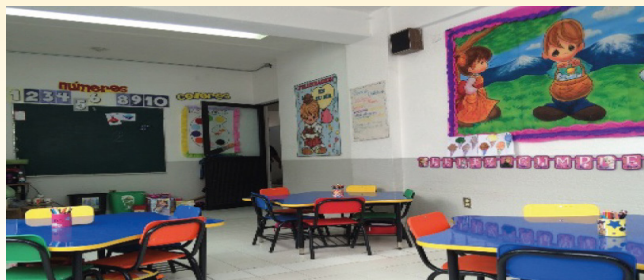
Los tipos de educación y la práctica docente dentro de un albergue temporal para menores: Estudio de caso, Centro de Convivencia y Asistencia Social

Eder Suastegui Zarco (1)
Elvira Alvear Cortés (2)

Resumen

El presente texto es un fragmento de la investigación de maestría titulada “La organización de la vida cotidiana en el Centro de Convivencia y Asistencia Social” en el cual se presenta un análisis de la educación formal, así como de la práctica docente dentro de un albergue temporal para menores llamado Centro de convivencia y asistencia social (CCAS) ubicado en Temixco, Morelos. El conocimiento y definición de la educación formal se logró a través de la observación no participante y entrevistas a profundidad con los docentes del albergue los cuales desde su realidad y práctica explican y delimitan su actividad.

Palabras clave: Tipos de educación, rol docente, albergue temporal, socialización.



Types of education and teaching practice within a temporary shelter for minors: Case study, Center for Coexistence and Social Assistance

Abstract

The present text is a fragment of the master’s research entitled “The organization of daily life in the Center for Coexistence and Social Assistance”, which presents an analysis of formal education as well as teaching practice inside a hostel Temporary for children called Center for coexistence and social assistance (CCAS) located in Temixco, Morelos. The knowledge and definition of formal education was achieved through non-participant observation and in-depth interviews with the teachers of the hostel, who from their reality and practice explain and outline their activity.

Key Words: Types of education, teaching role, temporary shelter, socialization

Introducción

En nuestra sociedad existen un conjunto de instituciones que se encargan de atender las necesidades básicas de aquellas personas que por alguna razón han salido de su núcleo familiar. En el estado de Morelos existen los albergues temporales, los cuales se caracterizan por ser un “establecimiento que otorga servicios asistenciales a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad por tiempo limitado, en tanto se resuelve la situación jurídica, social o familiar del menor o adolescente” (NOM-032-SSA3-2010, 2011). Dentro de los albergues temporales, específicamente el denominado Centro de Convivencia y Asistencia Social (CCAS), que atiende a menores de 0 a 12 años, la peculiaridad de este lugar

es el recibir a menores en estado de riesgo y vulnerabilidad, entendiendo a ésta como “la condición multifactorial por la que se enfrentan situaciones de riesgo o discriminación, que les impiden alcanzar mejores niveles de vida y, por tanto, requieren de la atención del gobierno y sociedad para lograr su bienestar” (NOM-032-SSA3-2010, 2011).

Ya en la dinámica del albergue se llevan a cabo acciones que influyen directamente en los aspectos elementales de la vida cotidiana, tales como, la salud, el vestido, alimentación, actividades recreativas y las que tienen que ver directamente con su educación formal. Podemos decir que el albergue estructura una serie de actividades para el desarrollo integral de los menores que por un tiempo ahí residen.

Para completar la misión del albergue son necesarias una gran cantidad de personas, con diferentes acciones a realizar unas están dedicadas al mantenimiento, limpieza, alimentación, atención médica y psicológica, cuidados generales de los menores (higiene y actividades recreativas), otros están más orientados a actividades educativas y también están los que se relacionan con aspectos de índole administrativo, como las de supervisión y trabajo social. El personal que tiene más interacción cotidiana con los niños son las niñeras o cuidadoras, los psicólogos y los docentes, también están aquellos que no conviven tan directamente, ni a menudo como los de trabajo social y abogados del albergue. Como podemos observar en el albergue cada trabajador tiene un rol distinto y de ello depende en gran medida el desarrollo de los menores durante su estancia.

Cuando hablamos del personal orientado a actividades educativas podemos diferenciar los docentes dos tipos de docentes: el de la escuela, en este caso preescolar y primaria y los que están adscritos al CCAS que tienen como función apoyar y regularizar a los niños. Podemos decir que confluye, la educación escolarizada o formal y la extraescolar. En el documento emitido por la Secretaría de Educación Pública llamado La estructura del sistema educativo mexicano se explica la definición de esos tipos educativos y que elementos los definen, de forma particular explicaremos los que integran al CCAS:

* Educación formal o escolarizado: Sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a un nivel y servicio educativo mediante la atención a un grupo que concurre diariamente a un centro educativo de acuerdo con las fechas marcadas en el calendario escolar. (SEP, 2000, p.27)

* Modalidad escolar, proceso educativo formal que se desarrolla en instalaciones dedicadas a este propósito con planes, programas y metodologías sujetos a calendario y horas establecidas. (SEP, 2000, p.30)

Este tipo de educación o modalidad se ve reflejado en las actividades del albergue, la escuela tiene un horario de clases de 8 a 14 horas, y es dirigida por docentes, que no

pertenecen propiamente al albergue, sino a la institución que rige la educación a nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los docentes a pesar de estar asignados por la SEP, se tienen que apegar a ciertas normas que al albergue estipula, como que haya niñeras fuera de sus salones de clases por cualquier conflicto que se llegue a presentar durante el desarrollo de las clases. Los docentes desarrollan sus actividades dentro de un marco normado tanto por la SEP como por el mismo CCAS, es decir, su situación es distinta a lo que se vive comúnmente en una escuela normal, donde sólo responden a lo establecido por la SEP.

Otro tipo de educación y modalidad es la extraescolar, la cual es definida como:

* Educación extraescolar: Modalidad educativa que se imparte al margen de la educación escolarizada.

* Modalidad extraescolar, proceso educativo formal o informal.

◦ **Formal:** Tiene planes y programas, recursos y materiales didácticos, metodologías especiales, medios diversos de comunicación y sistema de evaluación

◦ **Informal:** Al margen de la educación escolarizada se orienta el trabajo autodidacta.

Estas modalidades o tipos de educación conviven dentro del albergue y son puestos en práctica por el personal que realiza las actividades educativas, nuestro interés se centra en los docentes, el equipo de docentes que pertenecen al albergue son tres, y distribuyen su trabajo los 7 días de la semana. Una profesora que labora de lunes a viernes de 13 a 20 horas, es decir después de que los niños terminan sus clases en la escuela. Y los otros dos docentes trabajan los fines de semana y días feriados, uno de ellos es el profesor de educación física y la otra docente realiza la misma función que la profesora de la semana. Tanto la profesora que labora de lunes a viernes como la de fin de semana se encargan de la regularización a los menores que están más atrasados en cuestión de los saberes básicos, entre los que destacan, la lectura, escritura y cuestiones de matemáticas.



Según los lineamientos propios de la institución en el artículo 31 señala que los docentes tienen que “practicar el estudio pedagógico respectivo para la implementación del Plan Terapéutico”(Lineamientos Internos para el CASS del sistema DIF, 2012). Desde que un menor ingresa a la institución el docente le aplica una prueba según corresponda su edad, y así poder estar al tanto de los aprendizajes con los que los menores cuentan, para así diseñar estrategias que le permitan el trabajo con ellos, sin embargo dichas estrategias, más allá de lo que tiene que ver con la adquisición de aprendizajes, van de la mano con el desarrollo de elementos sociales y de valores en los niños.

Metodología

Para conocer la labor de los docentes en las actividades cotidianas dentro del CCAS utilizamos dos herramientas metodológicas que no permitieron no sólo conocer su práctica, sino las implicaciones en la socialización de los menores que ésta tenía. A través de la observación no participante y las entrevistas enfocadas, pudimos comprender este proceso educativo.

Baptista, Fernández y Hernández (2010) también señalan que hay distintos tipos de papeles del investigador dentro de la observación: “el de no participación, el de participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación completa” (p.417). Para efectos de esta investigación el papel del investigador, es el de la participación pasiva, en el que “está presente el observador, pero no interactúa” (Baptista et al., 2010, p.417), es decir, a través de esta observación nos encontramos presentes en todo momento del grupo observado, en cada una de las actividades, mas no interactuamos con los menores ni con el personal del lugar, en este caso con los profesores. tomamos un papel pasivo y dedicamos el tiempo a registrar todo lo observado. Por otro

lado, también la entrevista coadyuvo para tener mayor riqueza en nuestra información. Francisco Sierra (1998) la describe la entrevista como “una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada, determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado”(p.297), y en función de nuestros objetivos previamente planteados, se estructuraron diversos guiones de entrevistas para el personal que interviene directamente en los procesos de socialización y educativos de los menores ahí albergados. Francisco Sierra distingue dos tipos de entrevista cualitativa:

Distinguimos dos tipos de técnicas de investigación: la entrevista en profundidad y la entrevista enfocada. Por entrevista en profundidad entendemos un tipo de entrevista de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora. En la entrevista enfocada, en cambio, existe predeterminado de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista (Sierra, 1998, p.297).

En nuestro caso, la entrevista enfocada fue la más adecuada, ya que nos permitió en función de los objetivos y a través de la observación, delimitar los temas que se trataron dentro de las entrevistas, así como el personal al que se le realizaron. A continuación se presentan algunos fragmentos:

Entrevistador: *¿Cuál es su objetivo al trabajar con menores en estado de riesgo y vulnerabilidad?*

Profesor: Hacerles olvidar mediante el juego los problemas, que se conviertan en lo que son, niños

Entrevistador: *¿Qué actividades realiza en el albergue?*

Profesor: Llego a revisar a las áreas para ver si hay una novedad en cuestión de niños nuevos. Comienzo a trabajar con preescolar, ahora trabajo niñas o primero niños. El trabajo por separado lo hago porque es demasiado niño, la cancha es pequeña y el tenerlos a todos juntos ocasiona accidentes, ocasiona riñas por accidente. Las actividades son en la actividad física, juegos o con dinámicas en las que se integren todos, obviamente tratando de aumentar el calor corporal.

Entrevistador: *¿Qué valores promueve?*

Profesor: El buen comer, el hecho de asearse bien, el baño completo, salud bucal y ese tipo de cosas, respeto a los mayores, hábitos de higiene, después de cada clase, hay una plática o canto o juego relacionado con la parte de higiene. (Profesor de educación física, entrevista personal, 24 de septiembre de 2015)





En esta entrevista se denota que el aspecto de trabajar con menores en estado de vulnerabilidad es un eje importante en la cuestión de las actividades que implementa el profesor de educación física, así como los valores que promueve, ya que en tanto juegan y se divierten, se trata de hacer olvidar la problemática que aqueja a cada menor. Se trata de colaborar en cuestión de que los niños adquieran hábitos de higiene, como el cuidado de su cuerpo.

Por otro lado, el profesor también se vuelve colaborador con las niñeras, ya que ellas están presentes durante las sesiones de trabajo. Esto resulta ser un elemento clave, ya que debido a la cantidad de niños con los que trabaja, los cuáles oscilan entre los 20 y 30 en sesiones de 45 minutos a una hora, siempre es necesario mantener el orden, por lo que la presencia de las niñeras es indispensable, además de que ellas también pueden participar en las actividades, es decir, el trabajo del profesor de educación física resulta ser colaborativo y transversal con las demás actividades que en el albergue se llevan a cabo.

El trabajo de los docentes del albergue se encuentra permeado por la misión del albergue, que “es la de proporcionar la ayuda necesaria a niños y niñas que por alguna razón han salido de su núcleo familiar y es necesario brindarles apoyo afectivo, psicológico, médico, educativo, de vivienda y vestido; para después reintegrarlos a su familia y a la sociedad como personas íntegras con principios y valores humanos”. Entonces, más allá de lo concerniente a un proceso de adquisición de saberes escolares, los profesores, trabajan en función de un objetivo del albergue, el de reintegrarlos a su familia. Así lo denota el profesor de educación física, cuando nos dice que su objetivo al trabajar con este tipo de población es el hacer olvidar mediante el juego los problemas de los menores.

Marco referencial

Debido a las características de la institución, así como las de la población que atiende buscamos trabajar tanto con la peda-

gogía social, en el sentido de que si bien los menores reciben distintos tipos de educación, ésta es orientada en gran medida hacia la convivencia y las necesidades de los niños, que no son sólo de saberes escolares, sino de formación de hábitos y valores que les permitan desenvolverse de manera pacífica dentro del albergue y posteriormente fuera de él. Además, también consideramos algunas propuestas de la UNESCO sobre el rol y práctica docente.

Las características de la población del lugar es un eje importante en el rol que desempeñan los tres docentes del albergue. Y si bien el rol del docente siempre va estar ligado en la mayoría de los casos al trabajo en la escuela, como lo designa la misma UNESCO, cuando hace referencia a las dimensiones que aluden al rol docente que son la de los aprendizajes, la de la gestión educativa y la dimensión de las políticas educativas.

Según la UNESCO, “La misión, la razón de ser los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; no se puede entender su trabajo al margen de lo que sus alumnos aprenden” (Robalino, 2005, p.12). Sin embargo, en una institución como el CCAS, si bien el ser facilitador de los aprendizajes es parte del rol del docente, no es lo más importante, así lo hace notar la profesora que labora de lunes a viernes.

Entrevistador: *¿Cuál es su función en la institución?*

Profesora: regularización de los niños, los que llegan con mucho rezago escolar

Entrevistador: *¿Cuál es su objetivo al trabajar con menores en estado de riesgo y vulnerabilidad?*

Profesora: sacarlos adelante en la cuestión educativa, su rezago escolar deviene por la problemática emocional

Entrevistador: *¿Qué papel juega lo emocional en el desarrollo de los menores?*

Profesora: los niños tienen un bloqueo, no pueden

con la cuestión educativa, mediante ejercicios intento, aunque no en lo personal. La educación es una cosa y la problemática es otra cosa, aunque el área psicológica y de trabajo social trabaja con ellos.

Entrevistador: *¿Realiza algún tipo de evaluación a los menores?*

Profesora: Aplico un cuestionario referente a cada materia para saber dónde apoyarlos, aunque el rezago es demasiado, lo apoyo en lo básico como la lectura y escritura y operaciones básicas (Profesora de lunes a viernes, entrevista personal, 10 de septiembre de 2015)

El aspecto principal de su trabajo se enfoca a la regularización de los menores que llegan al albergue o que ya están dentro de éste pero que tienen un rezago en aspectos elementales de su formación académica como la lectura y la escritura, pero también resalta mucho al aspecto emocional de los menores. A su vez, el hecho de que otras áreas se encargan de trabajar ese aspecto, específicamente la de psicología, no incide para que ella también tenga que lidiar con ese elemento durante sus sesiones de trabajo. Pero también la profesora se encuentra en constante comunicación con el profesorado de la escuela primaria, con ello está al tanto del comportamiento y de los avances que se han tenido en los aprendizajes y desarrollo de las habilidades básicas (leer, escribir, contar) de los menores.

Por otro lado, durante la observación nos pudimos percatar del rol que desempeña en la institución. Los menores entran en grupos reducidos al salón de clases, primero trabaja con los menores que están en primer y segundo año, y no trabaja con más de 10 niños a la vez. Cabe destacar que la profesora recibe ayuda de algunas jóvenes que realizan algún tipo de servicio social dentro del albergue. La profesora junto con las jóvenes se encarga de ponerles ejercicios en los cuadernos a los niños y los ayudan a su realización. Generalmente las sesiones son de entre 45 minutos y una hora. Pero durante este tiempo se presentan problemas, ya que algunos niños no quieren realizar la actividad o comienzan a molestar a sus otros compañeros, por lo cual la profesora debe separarlos y hablar con ellos sobre la situación. Se enfrenta con cuestiones como ella refiere, de índole emocional que afectan el trabajo de los niños o que interfiere con su desarrollo educativo.

Así mismo, otro aspecto importante, es que la profesora trabaja muy de la mano con las otras áreas, como la de psicología y las de las cuidadoras, constantemente se comunican la situación de los niños y los problemas que presentan en las distintas áreas del albergue, tal como lo indica el artículo 33 de los Lineamientos Internos para el CCAS

Brindar la instrucción escolar necesaria que fomente en los niños y niñas hábitos de estudio, la superación personal y su adecuación a las normas de convivencia social.

Atender las solicitudes de apoyo del área administrativa para la puesta en marcha de actividades y programas encaminados a conservar la convivencia armónica entre los niños y niñas y el buen funcionamiento del Centro en general (2012)

En las tareas específicas de los docentes se destaca el hecho de la convivencia, y por esto la comunicación o coordinación es constante entre las áreas es muy importante buscando el buen funcionamiento del CCAS. Es pues esta situación lo que hace que se trabaje en la cuestión que Jaques Delors denomina como una de los pilares de la educación, aprender a vivir juntos que se refiere a:

La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás (Delors, 1994, pp. 91-103).

A pesar de que esta idea la podamos configurar dentro de un entorno educativo formal, el albergue trata de aplicarlo en todas sus áreas de las que no queda exenta la educativa, y donde los profesores trabajan para conseguir cumplir con esta tarea.

¿Aparecen los conflictos cotidianamente con los menores?

Profesora: Si, regularmente hay muchos sobre todo de conducta y de indisciplina, frustración e intolerancia.



¿Cómo los resuelve y cómo busca prevenir más conflictos?

Profesora: Hablando y escuchando a cada uno de ellos siempre tratando de establecer límites

Entrevistador: *¿Qué valores promueve en sus actividades?*

Profesora: En general busco darles una educación basada en valores dentro y fuera del salón pero sobre todo trato de resaltar el valor al amor, respeto, solidaridad y gratitud. (Profesora fin de semana, entrevista personal, 10 de enero 2016)

Como vemos, la labor de la profesora trata de trascender los muros de su salón de clases y que las actividades que en este lugar se realizan puedan tener impacto en las otras zonas del albergue, donde los menores también llevan a cabo otras actividades. Y a pesar de que esto se pueda lograr en mayor o en menor medida, para la profesora la cuestión de la sana convivencia, en donde la resolución de conflictos debe darse de manera oportuna para que la convivencia sea sana.

Esta situación se repite con el trabajo de la profesora del fin de semana, ya que durante su trabajo con los menores la cuestión de los valores y de la sana convivencia es un eje rector y transversal durante la realización de las actividades. De igual forma que la profesora de la semana, trabaja con grupos de entre 5 y 10 alumnos, de distintas edades y que tienen deficiencias en las cuestiones de lectura y escritura. Sus sesiones duran entre 30 y 60 minutos, en las que los niños aparte de los ejercicios propios de lecto-escritura también tienen tiempo para dibujar o realizar otra práctica de su agrado, siempre y cuando hayan terminado la labor asignada por la docente. Esto beneficia para que los niños vean los ejercicios de una manera positiva y genera menos apatía y conflictos durante las sesiones de trabajo, es decir, se trata de generar un ambiente de sana convivencia con los menores.

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza (Delors, 1994, pp. 91-103).

Y es la cuestión de diversidad y de la toma de conciencia en la que también participan los profesores, ya que, en primer lugar los menores se caracterizan por provenir de familias disfuncionales, esto a la vez que genera un descubrimiento por parte de los menores que comparten historia de vida semejantes, también genera conflictos por que sus procesos de socialización han sido defectuosos, es decir, a muchos menores les cuesta convivir con los demás, así como obedecer reglas y seguir indicaciones, es por eso que el rol del docente también incide directamente en la socialización de los menores. Berger y Luckmann (1968) conciben como socialización primaria y secundaria.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo... (p.164)

Esta socialización primaria, que por sus condiciones de vida, les ha faltado desarrollar correctamente, el albergue intenta que lo hagan de una mejor manera, ya sea con sesiones de psicología o con actividades educativas, en las que los profesores participan activamente. Pero dichas actividades no deben quedar aisladas, sino que deben hilarse de tal manera que exista una verdadera concordancia entre lo que se hace en el salón de clases y las demás actividades, y aunque resulta complicado el cumplirlo, algunas veces los profesores también participan en otras prácticas cotidianas con los niños. Tal es el caso de la profesora de la semana, la cual en algunas ocasiones a compañía a los niños fuera del albergue a sus entrenamientos de fútbol, lo mismo que sucede con el profesor de educación física y la profesora de fin de semana, ya que cuando se tienen actividades fuera del albergue a sus entrenamientos de fútbol, lo mismo que sucede con el profesor de educación física y la profesora de fin de semana, ya que cuando se tienen actividades fuera del CCAS, acompañan a los menores y supervisan su comportamiento, para que todo se lleve a cabo de la mejor manera.

Estas designaciones denotan el rol tan importante que desempeñan los docentes en el albergue y parecido a lo que la UNESCO denomina como:



La dimensión de la gestión educativa, bajo los nuevos conceptos de participación, pertenencia, toma de decisiones y liderazgo compartido en las escuelas, alude a docentes que hacen suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde se ubica, que traducen las demandas de su entorno y las políticas educativas en el proyecto estratégico para su escuela, al mismo tiempo que lo hacen en su práctica pedagógica (Robalino, 2005, p.12).

En esta dimensión, cada mes se llevan a cabo reuniones de consejo técnico dentro del CCAS. Dicho consejo está integrado por los psicólogos, los profesores, trabajadoras sociales, el médico, y el mismo director del albergue. Durante sus reuniones se abordan los problemas de cada área y se buscan alternativas de solución, entre otras cosas. A pesar de que la realidad de los profesores es el albergue y no una escuela, se plantean también estrategias para mejorar la forma de trabajo y que ayuden al buen funcionamiento del lugar.

Conclusiones

A través de la investigación logramos vislumbrar la forma en que los tipos de educación pueden interactuar en un mismo ambiente ya que la necesidad de la población del lugar así lo requiere. Si bien existe una redefinición de lo que es la educación formal, donde pensamos que no sólo se debe limitar a una escuela, sino debe abarcar cualquier institución que se encuentre regulando espacios, formas y actividades para las personas. Para el caso del albergue, en el momento en que reglamenta dentro de su aparato organizativo ciertos espacios, así como personas que deben atender a los menores, formaliza los procesos educativos. educación formal no necesariamente esta predeterminada a la recepción de un documento que acredita la adquisición de aprendizajes, sino que los regula en tiempo y espacio de acuerdo a los objetivos que la institución estipule. Ésta se encuentra ligada en la búsqueda de una buena convivencia, así como los aprendizajes que dentro de la escuela se construyen.

El CASS es una institución que incide tanto en la socialización de los menores, pero también de los profesores que ahí trabajan, ya que dentro de su práctica es de lo más normal una relación cercana con los menores, su trabajo busca traspasar las barreras de las aulas de clase para que los menores puedan adquirir valores y cumplir con las normas no sólo institucionales, sino que sirvan para cuando los niños egresen del lugar.

Artículo recibido: 30 de abril de 2017
Artículo aceptado: 14 de mayo de 2017

Bibliografía

- *Baptista, P., Fernández C. Y Hernández R. (2010). Metodología de la investigación (5ta. Ed.). Perú: El comercio.
- *Berger, P. y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu.
- *Delors, J., (1994). Jaques Delors. Los Cuatro pilares de la educación, en UNESCO, La Educación encierra un tesoro (91-103). México: El Correo de la UNESCO.
- *Lineamientos Internos para el Centro de Convivencia y Asistencia Social (CCAS) del Sistema DIF, Morelos, 26 de septiembre de 2012.
- *Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010. Diario Oficial de la Federación, México, 25 de febrero del 2011. Disponible en <http://sn.dif.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/NOM-032-SSA3-2010.pdf>. Consultado el 20 de diciembre del 2014.
- *Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), No. 1, p.12.
- *Secretaría de Educación Pública (2000). La estructura del sistema educativo mexicano. México: SEP.
- *Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (297). México: Pearson.
- *Suastegui, E. (2016). La organización de la vida cotidiana en el centro de Convivencia y Asistencia Social. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Notas

¹ Licenciado en Docencia, Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos con la tesis "La organización de la vida cotidiana en el Centro de Convivencia y Asistencia Social" Actualmente estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Participó como ponente en los congresos de las IX Jornadas de Investigación Educativa en Córdoba, Argentina en el 2015 y en el CIHELA 2016 en Medellín, Colombia. Correo electrónico: suasteguieder90@gmail.com

² Licenciada en Docencia, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos con la tesis "Debates y disputas acerca de la educación laica en el Congreso Constituyente de 1916-1917. Significados y símbolos de la educación laica" Actualmente estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, profesora de nivel medio y superior, algunos de sus temas trabajados son educación laica y actualmente experiencia formativa. Correo electrónico: elviraalvear28@gmail.com

Opinión sobre la enseñanza de la lengua náhuatl en preescolar

Investigación empírica concluida

Flavia Alicia Juárez Manzano ⁽¹⁾

Resumen

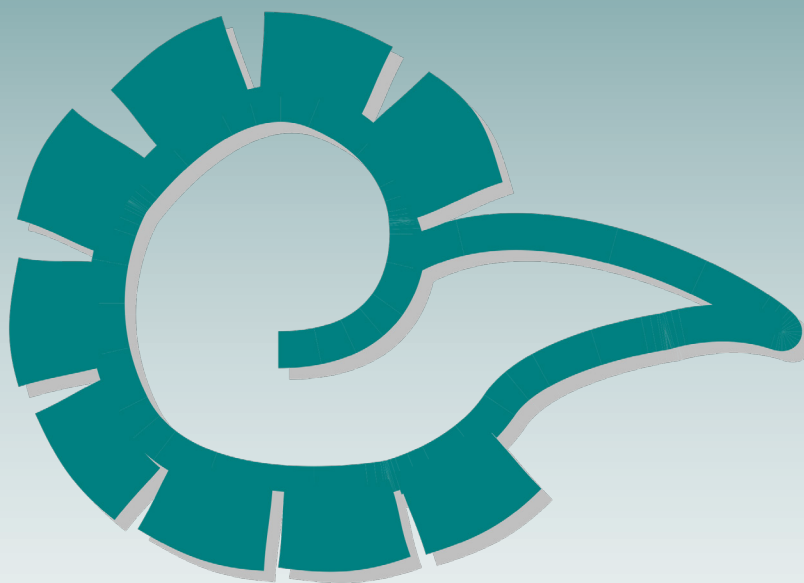
La presente investigación tuvo por objetivo conocer la opinión de los padres o familiares que acompañan a los niños al Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) “Cuetlaxcoapan”, sobre la enseñanza de la lengua náhuatl en este centro de educación y la importancia de la preservación de la misma. Y de esta manera vincular el CEPI con alumnos de la Facultad de Lenguas de la BUAP que hablan la lengua náhuatl, para la preservación de la misma en ambas instituciones. La metodología que se utilizó en esta investigación fue el método cuantitativo de acuerdo a las características de la misma. El proceso de recolección de opiniones y análisis de los datos obtenidos se hizo mediante un cuestionario que se aplicó a 46 personas. Los resultados que se obtuvieron en esta investigación muestran la percepción que tienen los padres o familiares que acompañan a los niños al preescolar sobre diferentes variables como la enseñanza del náhuatl, su percepción sobre la lengua y la denominación de indígena, los aprendizajes que han adquirido los niños en la escuela la lengua náhuatl y la importancia de que los niños lo aprendan. La conclusión a que se pudo llegar es que la gente mayor quien debiera fomentar el aprendizaje y la preservación del náhuatl no lo consideran importante por tal razón los habitantes de la comunidad ya no lo hablan y mucho menos lo transmiten a los niños quedando relegada la denominación del CEPI como una institución bilingüe donde se enseña aparte del español la lengua náhuatl.

Palabras clave: Lengua náhuatl, Educación indígena, Enseñanza en preescolar.

Opinion on the teaching of the Nahuatl language in preschool. Empirical research concluded.

Abstract

This research had as a main objective to know the opinion about the Náhuatl language teaching into the Educational Center called “Cuetlaxcoapan” from those parents or rela-



tives that bring up their children to (CEPI), an acronym for “Centro de Educación Preescolar Indígena” as well as the importance of the preservation of this language. And in this way, linking the (CEPI) up to the languages Faculty students from BUAP University who speak Náhuatl language, for the preservation of it in both institutions. A quantitative methodology was used in this research according to the characteristics of the same. The collecting opinions process and the analysis of the data were obtained through a questionnaire applied to 46 people. The results show the perception of the parents or relatives who bring up children to preschool about the different variables such as the Náhuatl teaching, the perception of the language, the native denomination, the knowledge acquired by children at the Náhuatl language school and finally the importance of children to learn it. The conclusion reached is that elderly people who should promote learning and the preservation of Náhuatl language do not consider it important, for this reason the inhabitants from the community do not longer speak it and teach it at all either, being dismissed the denomination of CEPI as a bilingual institution where not only spanish language is taught but also Náhuatl language.

Key Words: Nahuatl Language, Indigenous Education, Preschool Teaching.

el tiempo ha pasado y la gente de este lugar lo ha dejado de hablar estas personas mayores ya no tienen con quien hablarlo en la actualidad convirtiéndose así en los últimos que en algún tiempo fueron hablantes de esta lengua.

El preescolar se fundó desde hace aproximadamente 25 años a solicitud de la población de esta junta auxiliar y por no contar con un preescolar, ante la necesidad la gente no reparó en que fuera bilingüe o no simplemente deseaban cubrir esta necesidad. Desde ese tiempo el jardín de niños ha funcionado tiempo el jardín de niños ha funcionado operando bajo los lineamientos de educación inicial indígena (LEII), aunque se le da mayor prioridad al aprendizaje de los contenidos curriculares del español, se les enseña algunas palabras, saludos, colores entre otras palabras, sin profundizar en el aprendizaje de la lengua náhuatl.

Aun así los niños participan en eventos que exige la Dirección General de Educación Indígena como el concurso de Himno Nacional en Náhuatl. Por otra parte ingresan a la Facultad de Lenguas de la BUAP muchos alumnos que provienen de comunidades donde aún se habla y/o han tenido una formación educativa en náhuatl y al llegar a la facultad simplemente dejan de hacer uso de esta lengua debido a que por la naturaleza de la licenciatura deben aprender otro idioma diferente al náhuatl por lo que tienden a dejar de lado su uso sin reparar en la pérdida lingüística que significa esto.

A partir de esta información obtenida, esta investigación pretende conocer las opiniones de los padres de familia o tutores de los niños sobre la enseñanza de la lengua náhuatl que se enseña en el CEPI "Cuetlaxcoapan" y vincular con los alumnos de la Facultad de Lenguas que hablan la lengua náhuatl para que reconozcan la importancia y preservación de la lengua náhuatl y de esta manera sensibilizarlos para seguir

manteniendo y difundiendo lo que ellos ya saben de esta lengua y contribuir con la preservación de la misma.

Marco teórico

Se puede decir que la globalización tiene sus orígenes desde la llegada de los Españoles a tierras Amerindias impactando en la vida de estos últimos de diversas maneras, la pérdida de la lengua nahua ocurrió desde este momento por la imposición de diversos elementos culturales del colonizador (creencias, alimentación, vestimenta, lengua, etc.) y principalmente por el desuso que se dio en la familia como lo señala Ramírez (2010, p. 27) "los papás no hablan la lengua nahua en casa, entonces es obvio que los pequeños no hablen otra lengua".

La globalización como modelo económico ha impactado en diversos rubros de la sociedad en donde las lenguas indígenas no han sido la excepción, por un lado diversos organismos como la UNESCO tratan de que haya un respeto a la diversidad cultural con todo lo que implica esto, pero a su vez el modelo hace que se tienda a aprender las lenguas que se consideran como oficiales (inglés) generando una desvalorización y pérdida de las lenguas originarias, por esta razón se presentan algunas de las teorías que sustentan esta investigación es la de Piaget y sus etapas del desarrollo cognoscitivo y la Teoría Sociocultural de Vigotsky debido a que aun cuando nos interesa conocer la opinión de los padres o acompañantes de los niños que asisten al CEPI es fundamental determinar que los niños sabrán de la lengua náhuatl lo que corresponda

a su desarrollo cognoscitivo y de la interacción que tengan tanto con su familia (padre, madre, hermanos, tíos, vecinos, etc.) como de los profesores de la escuela a la que asisten (maestros, personal directivo, conserje, compañeros de clase, etc.)

La definición de educación indígena proviene de la época colonial, refiriéndose a aquello que se considera los indios deben saber sobre la otra cultura como lo refiere Sandoval-Forero y Montoya-Arce (2013), ante esto se puede decir que las

instituciones educativas en muchos casos buscan enseñar a los habitantes de las comunidades consideradas como indígenas la cultura oficial haciendo uso de las lenguas indígenas.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la opinión de los padres de familia o tutores de los niños que asisten al CEPI "Cuetlaxcoapan" sobre la enseñanza del Náhuatl que se imparte en este centro?"

¿Qué importancia le otorgan a la enseñanza del náhuatl los padres de familia o tutores de los niños del CEPI "Cuetlaxcoapan" sobre la enseñanza del Náhuatl que se imparte en este centro?"

Hipótesis

Por la desvalorización que ha tenido todo lo relacionado con la cultura de los pueblos originarios de América entre ella





las lenguas, se puede decir que tanto el aprendizaje como la preservación de la lengua náhuatl no se considera como un elemento importante que deban aprender los niños del CEPI “Cuetlaxcoapan”.

Metodología

La presente investigación se realizó utilizando el método cualitativo por el objetivo que se pretendía alcanzar para lo cual se propuso el diseño y aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas para conocer la opinión de los padres de familia o tutores de los niños que asisten al CEPI “Cuetlaxcoapan” sobre la enseñanza de la lengua náhuatl que en esta institución se enseña por las características de estar registrada como una institución indígena.

En un inicio el objetivo era aplicar el instrumento a los padres de familia de los 250 niños que asisten a esta escuela y que cursan los tres niveles de educación preescolar, por lo que la directora del CEPI propuso que se aplicara el instrumento en una reunión que tendría con padres de familia para tener una mayor participación de los padres de familia y así conocer su opinión, sin embargo se consideró que sería mejor aplicarlo cuando los padres llegan a dejar o recoger a los niños y de esta manera también conocer la percepción de los padres de una manera más abierta y voluntaria.

Una vez obtenida la información se procedió a procesarla mediante el uso de equipo de cómputo y paquetería básica como hoja de cálculo Excel.

Resultados obtenidos

El instrumento se aplicó en la segunda semana de diciembre durante la pastorela que celebró el CEPI, además se acudió algunos días a la hora de entrada y salida de los niños y se pidió a los padres o acompañantes de los niños a responder el cuestionario, la mayoría pidió que se le fueran leyendo las preguntas debido a que no se sentían con confianza y otros se les dificultaba o no sabían escribir. Del total de niños que asisten al CEPI solo aceptaron responder 46 padres de familia los que se negaron se justificaron diciendo que no tenían tiempo o simplemente dijeron que no querían responder. De los 46 padres o acompañantes que aceptaron responder el 67% que respondieron fueron madres de familia, el 9% fueron padres de familia y el 24% fueron acompañantes de los niños.



El 24% de personas que respondieron el cuestionario estudiaron en este preescolar y el 76% no asistieron a este preescolar por lo que no respondieron esta parte del cuestionario. De los que fueron alumnos de este preescolar 3 personas entienden cuando escuchan a otra persona hablar en náhuatl, solo 1 habla en náhuatl, 2 personas pueden escribir algunas palabras en náhuatl y 1 cree que no le sirve para nada el náhuatl; el resto consideró que no entienden, no hablan y no escriben en lengua náhuatl debido a que no aprendieron. Al pedir que dieran una razón del porque considera que no le sirve para nada la lengua náhuatl sus respuestas fueron de la siguiente manera: 1 considera que es porque no lo utiliza, 1 porque ya no se usa, 1 porque no lo entiende, 1 solo entiende algunas cosas, 4 consideran que no aprendieron nada de la lengua náhuatl. El 76% considera que está bien que se enseñe náhuatl en este preescolar para que no se pierda otro idioma entre algunas razones, el 24% no respondió a esta pregunta.

A la pregunta de qué opinan de qué a este preescolar se le denomine indígena el 50% consideró que está bien la denominación, el 19% consideró que ya no es indígena, otro 9% consideró que ya no está bien que se le denomine así, otro 9% consideró que no es ni bien ni mal que se le denomine así. Otro 4% considera que la denominación los hace sentir mal y se debe al dialecto. Un 9% no respondieron.

Los padres o tutores que se entrevistaron fueron 39% de segundo grado, 35% de tercer grado y 26% de primer grado. Posteriormente se les preguntó lo que sabía el niño respecto de la lengua náhuatl, lo que respondieron que el 67% de niños han aprendido algunas palabras de la lengua náhuatl, el 46% de niños ha aprendido principalmente números, el himno nacional colores y saludos. Consideran que 15% niños entienden cuando escuchan conversaciones en náhuatl, 9% pueden expresar algunas palabras en náhuatl, y el 21% ha aprendido a escribir algunas palabras o frases y por el nivel en que se encuentran los niños ninguno aún puede leer textos.

A la pregunta de si se le debe dar la misma importancia de enseñanza a la lengua náhuatl y al español el 83% considera que sí y el 17% opinó que no. Se preguntó a los padres que si estarían de acuerdo en que se enseñara a leer, escribir y hablar en lengua náhuatl como se enseña el español en el preescolar el 83% de padres o acompañantes de los niños consideraron que sí y el 17% opinó que no.

Conclusiones

La presente investigación permitió responder las interrogantes planteadas y encontrar que aun cuando solo 46 padres o tutores de los niños que asisten al CEPI “Cuetlaxcoapan” accedieron a responder la encuesta, la mayoría considera que está bien que se enseñe la lengua náhuatl en preescolar para que no se pierda esta lengua.

El instrumento permitió comprobar la hipótesis de manera positiva de acuerdo a que la mayoría considera que se debe enseñar y dar la misma importancia a la enseñanza de la lengua náhuatl que al aprendizaje del español.

Lo que resaltó el instrumento es que la denominación “indígena” es algo que no aceptan los entrevistados expresando en algún momento malestar por la denominación del CEPI argumentando que ya no son indígenas.

En las visitas que se hicieron al preescolar las maestras de grupo consideraron que sería bueno que se les enseñara la lengua náhuatl a ellas mismas pues consideran que ellas no se sienten con la preparación para enseñar a los niños la lengua náhuatl por lo que la mayoría de clases son totalmente en español y solo se prepara a los niños para algunos eventos que exige la Secretaría de Educación Pública o para cumplir con los eventos culturales que exige la misma secretaría y de esta manera cumplir con las características de ser un jardín de niños bilingüe.

En la Facultad de Lenguas se inscribieron durante cuatro periodos consecutivos programas de servicio social ante la Dirección de Servicio Social de la BUAP solicitando alumnos que llegan a la facultad con conocimientos de la lengua náhuatl y con deseos de enseñar a otras personas sobre todo que en el curso de Formación Humana y Social se sensibiliza a los alumnos sobre la preservación de las lenguas indígenas. Lo que se observó es que durante este tiempo solo dos alumnos preguntaron sobre el objetivo del programa y al indicar el objetivo consideraron que no estaban capacitados para realizar la actividad de enseñanza de la lengua náhuatl y mucho menos a maestros, por lo que estos han sido los factores por los que no se ha podido alcanzar el objetivo de esta propuesta, quedándonos solo en la fase de conocer las necesidades de la institución y concluir que los alumnos de la

facultad no se interesan por este tipo de proyectos por razones que se desconocen aún y que abre la posibilidad de continuar con la investigación.

A manera de conclusión de esta investigación se puede decir que pese a la importancia que tiene el poseer la lengua náhuatl como parte del acervo cultural para una persona, esta no está valorada por las personas adultas quienes deben ser los principales difusores para la conservación de las mismas y las instituciones de educación con las características de un Centro de Educación Preescolar Indígena no cuenta con el personal capacitado para enfrentar los retos que exige una institución con esta denominación por lo que este tipo de instituciones se encuentran en riesgo de desaparecer y los padres o acompañantes de los niños que asisten a este tipo de instituciones por diversas situaciones como el desconocimiento de la preservación de la lengua náhuatl o la desvalorización poco hacen para que la institución les proporcione los conocimientos adecuados a los niños que asisten a esta institución.

Bibliografía

- *Dirección General Indigenista (2009). Lineamientos de la Educación inicial indígena INLI (2009). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas nacionales 2008-2012. Observatorio Ciudadano de la Educación (S.F.). La educación básica en Puebla.
- *Ramírez, Leticia. (2010). El rescate de la lengua náhuatl con alumnos de educación preescolar. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Michoacán. México.
- Rodríguez, G.G., Gil, F.J. y García, J.E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. (2ª. Ed.). Ediciones Algabe. Málaga.
- *Sandoval-Forero, Eduardo Andrés, Montoya, Jaciel B., La educación indígena en el Estado de México. Papeles de Población [en línea] 2013, 19 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 17 de Septiembre de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11226433009>> ISSN 1405-7425
- UNESCO. Lenguas en peligro. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-andmultilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/Vrhel>, Francis. (2011). La administración del lenguaje del náhuatl en México. Tesis doctoral. NIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Notas

¹ Egresada de Licenciatura en Contaduría Pública de la BUAP Egresada de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Iberoamericana Puebla.

Actualmente laboro como Docente Hora Clase en la Facultad de Lenguas de la BUAP, impartiendo materias del área Formación General Universitaria, Docencia y Español y estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP.



Los maestros trabajan para la eternidad; nunca sabrán donde termina su influencia -Henry Adams

Por: Alejandro Méndez Méndez⁽¹⁾
y Elvira Alvear Cortés⁽²⁾

En este número presentamos algunos extractos de la entrevista sostenida en el pasado mes de marzo. Con la finalidad de rescatar la práctica de los investigadores o docentes que han dejado huella en distintas partes del país e instituciones presentamos en este número un diálogo con la Dra. Alcira Soler y el testimonio de algunos alumnos sobre su influencia como educadora.

Nacida en Colombia, estudió el Doctorado en Estudios Latinoamericanos; actualmente es profesora emérita e Investigadora de Tiempo Completo por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación son: Universidad y estudiantes: su papel frente al estado, Universidad y Estado, Movimientos estudiantiles y política y Estudiantes de Educación Superior y partidos políticos.

Entrevista

Entrevistador (E): Doctora, ¿cómo se integra al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)?

Dra. Alcira (DA): Llegué por invitación de la Dra. Martha Luz Arredondo, en 1989, presenté examen en un concurso para ganar las horas clase con que he trabajado desde entonces las materias de Historia; después observé que sólo a mí me habían hecho el concurso (bromeó).

E: ¿Cómo fueron sus primeros días en el ICE?

DA: A mí me tocó conocer a la primera generación de egresados del ICE, me tocó trabajar desde sus inicios. De hecho una de las experiencias que me quedaron muy grabadas fue la promoción para que conocieran el ICE; nos juntábamos y nos íbamos a las escuelas en Cuernavaca y en Cuautla; les dábamos toda la información: qué era el instituto de investigación, de qué se trataban las licenciaturas [...] para que conocieran, porque como era nuevo el Instituto era muy poca la gente que nos llegaba. Una gran diferencia a hoy en día. Esto fue en los años 90; todos los docentes que nos encontrábamos con puestos de confianza apoyábamos en la campaña de difusión, a mí me tocó ser coordinadora de carrera por eso era parte de esas comisiones.

E: Sabemos que el Instituto de Ciencias de la educación en los años de 1989 y 1990 contaba sólo con tres licenciaturas: Ciencias de la Educación, Docencia y Tecnología Educativa. ¿Usted trabajó con alumnos de las tres áreas?

DA: No, como impartía las materias del área de Historia a mí únicamente me tocó trabajar con los alumnos de la Licenciatura en Docencia.



Dra. Alcira Soler Durán
Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación

E: ¿Cuál fue su experiencia trabajando con ellos?

DA: En esa época nosotros les dábamos las herramientas para salir con el perfil como de asesores inclusive, cuando yo llegué aprendían un poco de todo: Historia y Sociología entre otras. Por eso nos reunimos y acordamos para que no fuera de todo un poco, realizaríamos un nuevo plan de estudios que contuviese más carga en algunas áreas, para hacerlos semi-especializados en algo; por tanto realizamos este nuevo plan de estudios con carga en el área de Historia y Literatura. Buscábamos fortalecerlos y que no siguieran solo aprendiendo de todo un poco sin llegar a profundizar y especializarse en un área concreta.

E: ¿Alguna vez conceptualizó que tipo de Docente se quería formar?

DA: *Claro, se quería formar un docente con conocimientos en Historia y Literatura, para dar clases, pero que a su vez pudiera fungir también como asesor de otros profesores. Nuestra preocupación era fortalecerlos debido a que desde nuestra primera generación siempre se les pusieron trabas principalmente la pedagógica o cuando buscaban incorporarse a las filas de educación básica.*

E: Dada esta experiencia formativa ¿cuál es su opinión acerca de la evolución habida entre el docente formado en 1990 en comparación con el docente formado en los últimos cinco años?

DA: *Claro que si hay cambios, ahora con la presencia de los posgrados y la necesidad, ya que antes siendo pasantes comenzaban las ofertas de trabajo pero hoy en día es muy complicado que sin maestría o doctorado encuentren una opción de trabajo. Eso les ha obligado a que miren hacia la investigación y por supuesto también por la presencia de que los docentes (que les formamos) tenemos como investigadores, lo que hace que los tratemos de orientar hacia la investigación. Al principio dábamos las clases pero no había mucho peso a la tarea de que los hiciéramos investigadores, como sucede hoy en día.*

En lo que a mí respecta, si buscaba que no se conformarían solo con la Licenciatura, aunque eso es muy difícil debido a que la mayoría de los estudiantes busca lo que parece más fácil, que es titularse por promedio y no hacer trabajo de investigación; el problema que se encuentran es que cuando buscan incorporarse a la maestría nosotros notamos que no tienen experiencia, conocimientos ni actitud para la investigación. Todo esto a pesar de nosotros desde nuestra experiencia les insistimos y motivamos, pero muy poco el porcentaje de alumnos que se atreve a dar el paso de llegar al posgrado y aquí está un gran reto para nosotros los investigadores.

E: Pero, ¿entonces qué tipo de docente se requiere formar hoy?

DA: *Necesitamos formar personas que ya no sólo asesore o dé clases; alguien que complemente su formación. Aunque depende mucho de los profesores y la motivación que les den. La idea es impulsarlos hacia la investigación.*

E: Desde su perspectiva ¿qué necesita cultivar el alumno de la licenciatura en Docencia?

DA: *Los estudiantes necesitan ver la importancia de la investigación en su labor de formar a otras personas, no sólo es repetir el mismo cuento de dar clases y creer ser un buen profesor; pero sin investigar y fomentar el interés de sus alumnos a esa área Falta mucho empuje en ello, invitarlos a participar en congresos, coloquios, simposios.*

E: Dra. ¿quisiera compartir algunos de los retos a

los que se a enfrentado en sus 28 años como Profesora en el ICE?

DA: *Desde los inicios siempre hubo el problema con la identidad: el alumno no se reconocía como universitario; no había ese interés por conocer los procesos políticos y sociales, “el estudiante pasaba por la universidad pero la universidad no pasaba por él” y si bien ahora ya empiezan algunos a involucrarse falta mucho avance también en esa materia para que ellos se sientan parte.*

En segundo lugar insisto en que es limitado el interés por la investigación por todo lo que ya comentaba antes aunque he notado una segunda variable que también influye mucho, el contexto familiar ya hay algunos que por la situación económica se ven forzados a terminar la carrera y de inmediato trabajar sin pretender seguir preparándose, sin embargo poco a poco he visto como de cero empiezan a surgir dos o tres alumnos que pisan los posgrados en búsqueda de complementar su formación. Ahora la labor de esos pocos que llegan a los posgrados es de transmitir a las generaciones que vienen atrás ese interés por reflexionar y hacer ciencia.

Por último, comparto que mis últimas clases en Licenciatura me dejan la idea de que los chicos de ahora todo quieren que sea muy visual, llamativo, bonito, necesitamos utilizar la tecnología para llamar su atención, pero están dejando de lado el leer documentos criticarlos, analizarlos, están volviéndose alumnos muy técnicos pero sin análisis ni reflexión. Este fenómeno lo vi de unos dos años para acá en los que he constatado como el interés se ha reducido dejando de lado procesos más formales sin discusiones o interpretaciones de textos.

Para completar la visión sobre la práctica de la Dra. Alcira y conocer acerca de su impacto en los alumnos, recopilamos las opiniones de algunos de ellos.

Entrevistador (E): ¿Cuáles fueron las circunstancias en que conoció a la Dra. Alcira Soler?

Alumno (A1): *Fui su alumno en la Licenciatura y posteriormente ella dirigió mi tesis de Maestría que se tituló “La organización de la vida cotidiana en un albergue para menores, el Centro de Convivencia de Integración Social” estuvo centrada en la organización interna y cómo a través de la Pedagogía social se podían entender teóricamente las formas en funcionaban los procesos de la institución.*

E: Es sabido que al ingresar a un posgrado la línea de investigación de nuestro director de tesis influye en la orientación que asumen los tesisistas; en tu caso ¿qué línea de investigación impactó en tu formación?

A1: *La Dra. Alcira trabaja la línea de investigación sobre procesos históricos de la educación sobre todo el periodo del Porfiriato, ha trabajado principalmente movimientos sociales; también ha estado muy cerca de temas como Género; otra de sus investigaciones, en Colombia, han sido sobre infancia, de manera específica con niños de las zonas*

más marginadas. Lo que me ha impactado es como logra vincular todas sus temáticas para fijar un discurso coherente y congruente.

E: ¿Qué destacaría sobre el rol de la Dra. Alcira como directora de tu tesis?

A1: En un primer momento me apoyo para delimitar el tema y el objeto de estudio. Su apoyo fue clave en el aspecto metodológico, puesto que trabaje con las técnicas de entrevista y observación no participante, así que gracias a sus asesorías y luego sus clases durante los seminarios que impartía me ayudó a analizar las técnicas de investigación y también los aspectos de redacción, ésta es una de sus tantas cualidades, su atención a todos los detalles de la redacción, me enseñó a plasmar las ideas siguiendo todos los aspectos del rigor académico lo que me ayudó a cubrir las exigencias que una formación de posgrado exige. Creo que su rigor metodológico se halla cimentado en su formación inicial ya que es egresada de la UNAM, específicamente del área de Filosofía y Letras.

E: ¿Qué ha sido lo más significativo que has aprendido con ella en el ámbito académico?

A1: Principalmente adquirí conocimientos para identificar y delimitar el objeto de estudio; su mayor aportación a mi formación académica es el aspecto metodológico, me enseñó sobre varios enfoques metodológicos desde la etnografía y más.

A1: Principalmente adquirí conocimientos para identificar y delimitar el objeto de estudio; su mayor aportación a mi formación académica es el aspecto metodológico, me enseñó sobre varios enfoques metodológicos desde la etnografía y más. Era muy interesante como nos guiaba para construir el conocimiento en aspectos metodológicos y desde el aprender a escribir o redactar

E: Cuéntanos como era un día de clases o asesoría con la Dra. Alcira

A1: A los seminarios asistíamos varios alumnos, pero por ser su asesorado, era más exigente conmigo y ponía mucha atención en los avances que presentábamos. Ella es alguien muy cercana con sus tutorados pero no exigiendo o presionando sin motivo sino interesándose en nuestros avances, nos daba mucha libertad, pero nos preguntarnos “¿cómo vamos?”, y estaba al pendiente de los tiempos de entrega. Siempre estaba muy dispuesta tanto para agendar reuniones para revisión, como para escuchar nuestras dudas, nos orientó en todas nuestras inquietudes y cuándo a ella se le dificultaba alguna información nos permitía consultar a otros investigadores o ella misma nos sugería donde y con quien podríamos aclarar estas dudas.

Siempre estaba muy dispuesta tanto para agendar reuniones para revisión, como para escuchar nuestras dudas, nos orientó en todas nuestras inquietudes y cuándo a ella se le dificultaba alguna información nos permitía consultar a

otros investigadores o ella misma nos sugería donde y con quien podríamos aclarar estas dudas.

Cada vez que había presentación ante comité tutorial nos reuníamos y ella preguntaba sobre las observaciones que habían hecho, me daba la oportunidad de dar mi punto de vista y entre los dos decidíamos que retomar y los comentarios que descartaríamos.

E: Sabemos que eres egresado de la licenciatura en Docencia y que has tenido experiencia frente a grupo, desde esta perspectiva, ¿cómo consideras que las enseñanzas de la Dra. Alcira han permeado tu práctica docente?

A1: Cuando comencé a trabajar en nivel Medio Superior me di cuenta que quizás de forma inconsciente pero estaba presente la práctica de la Dra. Alcira, sobre todo cuando revisaba los trabajos, la Dra. ya me había enseñado como revisar los detalles y yo aplicaba el mismo cuidado con mis alumnos. De igual forma me enseñó muchas técnicas para inducir a los alumnos a criticar y analizar a profundidad textos académicos.

La Dra. trataba que los conocimientos impartidos durante las clases se aterrizaran a la vida cotidiana, vincularlos

con problemas sociales y eso mismo trata de hacer yo también con mis alumnos al ir vinculando conocimientos teóricos con realidades sociales. Las discusiones siempre fueron la técnica que la Dra. utilizaba para llevarnos a reflexionar a profundidad sobre textos; esa también es una estrategia que me quedó muy marcada y la cual intento siempre ocupar en mi práctica docente

E: Existe, a nivel personal, ¿algo que consideres como herencia de la Dra. Alcira para tu formación como profesional y ser humano?

A1: Algo que siempre admiré de la Dra. Alcira era su paciencia, mostraba siempre tranquilidad; esos son elementos he intentado proyectar en mi práctica docente. Es muy cercana a sus alumnos, alegre, paciente y son justamente esas características las que me gustaría vincular no solo a mi profesión sino a mi vida.

Como conclusión de este relato y retomando a Paulo Freire, esta entrevista nos permite reflexionar acerca de la importancia que reviste el acto educativo para todos los agentes ya que la formación se da en una comunidad y no deja de permearse al individuo que se hace parte de esta sociedad en continuo cambio y transformación.

Como conclusión de este relato y retomando a Paulo Freire, esta entrevista nos permite reflexionar acerca de la importancia que reviste el acto educativo para todos los agentes ya que la formación se da en una comunidad y no deja de permearse al individuo que se hace parte de esta sociedad en continuo cambio y transformación.

¹ Docente y Directivo Escolar. Especialista en forma-

ción para docentes y gestión escolar. Maestro en Educación Superior (BUAP); Maestro en Didáctica (CIE-Nayarit); Licenciado en Educación Primaria (INQuevedo). Actualmente alumno del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

² Licenciada en Docencia, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, actualmente estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.