



DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO Eduardo Carlos Bautista Martínez	CONSEJO EDITORIAL EXTERNO • Mayte Jiménez Rivero Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba
SECRETARIA GENERAL Leticia Eugenia Mendoza Toro	• Johannes Kniffiki Universidad Alice Salomón de Berlín
SECRETARIO ACADÉMICO Javier Martínez Marín	• Luz Dávalos Murillo • Nancy Picazo Villaseñor Universidad Anáhuac, México Norte
DIRECTOR DEL ICEUABJO Luís Enrique Ramírez López	• Salvador Ponce Ceballos • Joaquín Vásquez García Universidad Autónoma de Baja California
EDITOR RESPONSABLE Carlos Alberto Martínez Ramírez	• Rogelio Martínez Flores Universidad Autónoma Metropolitana
CONSEJO EDITORIAL INTERNO	• Felipe Abundis de León Universidad Autónoma de Nuevo León
Héctor Aguilar Aguilar • Jorge Alberto Ruiz • Ana Karent Alemán Torres • María Leticia Briseño Maas • Alba Cerna López • Carlos Eliseo Díaz Córdova • Yaroslay Milady Delgado Juárez • Lilly Patricia Ducoing Watty • María de Jesús Espinosa Benítez • Miriam Rosario García Flores • Leonor García Quezada • Olga Grijalva Martínez • Benito Gerardo Guillén Niemeyer • Tomás Jorge Camilo • Erika López Alonso • Guadalupe Aurora Maldonado Berea • Imelda Erendida Méndez Canseco • Vilma Méndez Barriga • Martha Elba Paz López • Pedro Ojeda Garrido • David Pérez Arenas • María Anaid Rangel Condado • Laura Lucero Tejada Leyva • Fidel Torres González • Isaías Arturo Rodríguez Cruz • Alejandro Velasco Sosa • Citlalli Zenteno Castillo •	• Humberto Rodríguez Hernández Universidad Autónoma de Tamaulipas • Margarita Galicia Gálvez Universidad Autónoma de Tlaxcala • María Elena Barrera Bustillos • Nora Verónica Druet Domínguez • Gladys Julieta Guerrero Walker Universidad Autónoma de Yucatán • José María Ruiz Ruiz Universidad Complutense • Alfonso Ortíz Quezada Universidad Cristóbal Colón • Pablo Gómez Jiménez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco • Héctor Magaña Vargas • Bernardo Antonio Muñoz Riveroll Universidad Nacional Autónoma de México
Profesores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca	Diseño editorial y diseño de cubierta Alma Vargas García

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, año 19, No. 15, julio- diciembre 2019, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2017-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. de C.V., Mártires de Tacubaya No. 1-“C”, Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oaxaca, México, C.P.68130, Tel./Fax. 01 (951) 514-45-11 / 514-45-22. Este número se terminó de imprimir el 31 de enero de 2020, con un tiraje de 500 ejemplares.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reportes finales de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven del pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por las y los otros autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos económicos del PFCE 2019.



CRÉDITOS DE PORTADA:

Título de la obra: *Lavanderas de La Varenne, Francia*

Técnica: Óleo.

Autor: Rico y Ortega, Martín

Año: Hacia 1865.

Recursos de imágenes: Museo Nacional del Prado.

ÍNDICE

4

Editorial

5

Estado de Bienestar y Política Social: Perspectiva Histórica.

Martínez Cedillo Manuel de Jesús y Soriano Ramírez Rosa María.

16

Análisis Situacional de la Gestión y Política Educativa, Perspectiva Institucional.

Ángeles Hernández Gabriel.

25

El Pensamiento del Profesor y la Profesión Docente en la Innovación Curricular; Posicionamientos Teóricos.

Ramos Ramírez Briseda Noemí.

32

El Pensamiento Estratégico de los Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar en la Práctica Docente. Avance de Investigación

Reyes de la Rosa Aher.

45

Los Posgrados en la UANL: Los Elementos para Fomentar la Movilidad de Estudiantes Extranjeros.

Zapata Morán María Gabriela y De la Garza Montemayor Daniel.

52

Trabajo Colegiado. Una Posibilidad de Fortalecimiento Académico en la ENEP.

Cruz Ruiz Nohelia, Piñón Méndez Emilia y Toledo Marín Susana.

58

Gestión de la Información para la Enseñanza de la Química en Educación Media Superior.

Vargas Díaz Benito, Zapata Claudia Nieto y Salvador Nambo Juan.

70

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



Con este número, completamos quince ediciones de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, un proyecto editorial surgido en 2012 y que actualmente tiene casi ocho años divulgando conocimiento, investigaciones, reflexiones y aportes que enriquecen el ámbito educativo.

El número quince de nuestra Revista, se integra por siete interesantes artículos. El primero, lleva por título “Estado de Bienestar y Política Social: Perspectiva Histórica”, escrito por Manuel de Jesús Martínez Cedillo y Rosa María Soriano Ramírez, académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El segundo artículo es de la autoría de Gabriel Angeles Hernández, Docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), cuya denominación es “Análisis Situacional de la Gestión y Política Educativa, Perspectiva Institucional”.

“El Pensamiento del Profesor y la Profesión Docente en la Innovación Curricular; Posicionamientos Teóricos”, constituye un interesante aporte teórico de Briseda Noemí Ramos Ramírez de la Universidad de Colima y “El Pensamiento Estratégico de los Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar en la Práctica Docente”, es un avance de investigación doctoral de Aher Reyes de la Rosa, adscrito a la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), ubicada en la Ciudad de Oaxaca.

De la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), María Gabriela Zapata Morán y Daniel De la Garza Montemayor, presentan un artículo que analiza la situación general de los posgrados en la misma Institución de Educación Superior: “Los Posgrados en la UANL: Los Elementos para Fomentar la Movilidad de Estudiantes Extranjeros” y como sexto artículo de este número, las profesoras Nohelia Cruz Ruíz, Emilia Piñón Méndez y Susana Toledo Marín de la ENEP, aportaron el escrito “Trabajo Colegiado. Una Posibilidad de Fortalecimiento Académico en la ENEP”.

Benito Vargas Díaz, Claudia Zapata Nieto y Juan Salvador Nambo, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos y del Centro Universitario CIFE/Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente, autores del séptimo artículo de este número “Gestión de la Información para la Enseñanza de la Química en Educación Media Superior”, exponen algunos elementos sustanciales en la enseñanza de la Química en el nivel Bachillerato.

Finalmente, es importante destacar que se acercan momentos de cambios en la administración del ICEUABJO, nuestro proyecto editorial REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, afortunadamente ha permanecido en tres gestiones directivas. Hago votos porque esta publicación semestral continúe en varias administraciones y años más, para que siga constituyéndose como un referente importante en Oaxaca, con presencia en la República Mexicana y aportaciones de académicos, investigadoras e investigadores internacionales.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

Mtro. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Editor Responsable de la
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Estado de Bienestar y Política Social: Perspectiva Histórica¹

Martínez Cedillo Manuel de Jesús^{*}

Soriano Ramírez Rosa María^{**}

RESUMEN

El presente artículo analiza el desarrollo, evolución y crisis del Estado de Bienestar desde su origen en Europa y Estados Unidos en siglo XIX, su expansión a nivel global en el siglo XX y transformación a finales del mismo periodo y principios de esta centuria, siendo uno de los principales promotores de la política pública y social. Con el fin de reflexionar sobre el impacto de este tipo de Estado en México, cuáles fueron sus efectos y cómo se operó en los últimos tres sexenios de gobierno en nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Política Pública. Estado. Proceso Histórico. Desarrollo. Educación. Programas Sociales.

ABSTRACT

This article analyzes the development, evolution and crisis of the Welfare State since origin in Europe and the United States in the 19th century, global expansion in the 20th century and transformation at the end of the same period and beginning of this age, being one of the main promoters of public and social policy. In order to reflect on the impact of this type of state in Mexico, what were its effects and how it was operated in the last three six-year periods of government in our country.

KEYWORDS

Public Politics. State. Historic Process. Development. Education. Social Programs.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES DEL ESTADO DE BIENESTAR (EB)

El origen del Estado de acuerdo con Córdova (1972) deviene de un proceso formativo a través del cual adquirió una combinación de atributos que, en cada momento histórico presentó distinto nivel de crecimiento, es un sistema de dominación social que adquirió el conjunto de propiedades, expresado en esa capacidad de articulación y reproducción de relaciones sociales que definen su existencia. Estos atributos incluyen capacidades materiales para controlar, extraer y

asentar recursos respecto de una población y territorios dados, como facultades simbólicas para evocar, crear, e imponer identidades y lealtades colectivas entre sujetos habitantes de una nación determinada. Por tanto, el Estado se convirtió en el principal promotor del desarrollo, con la ayuda de factores productivos, y el manejo de relaciones económicas.

Bajo estas formas el EB surgió a finales del siglo XIX en el continente europeo, en Alemania, Suecia y Reino Unido bajo el nombre de *Welfare State*. Ordoñez (2002) especificó que el EB se fundó por tres hechos interdependientes: el capitalismo como modo de producción y sistema de valores dominantes; la democracia como modelo de representación y recambio político basado en el principio de igualdad ciudadana y por último la evolución del Estado hacia formas de gobierno intervencionista con objetivos de estabilidad económica, progreso social y legitimidad popular. Estos componentes ayudaron a sostener y racionalizar la expansión de la sociedad industrial y como principal meta: hacer del capitalismo liberal económicamente más productivo, esto no implicó que socialmente fuera más justo debido que la distribución de recursos no fue regular, por lo tanto, siempre existió la lucha de clases a favor de mejorar las condiciones de vida de una parte de la población.

^{*} Licenciado y Maestro en Pedagogía por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Estudiante de Cuarto semestre del Doctorado en Pedagogía en la UNAM. Línea de investigación: Desarrollo humano e inclusión. Contacto: mbk20112@gmail.com

^{**} Licenciada en Pedagogía, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por parte de la UNAM, Docente de Licenciatura y Posgrado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Académica en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Líneas de investigación: enseñanza de las ciencias, políticas educativas, teoría pedagógica, trabajo colaborativo, diseño, desarrollo y evaluación curricular presencial, *blearning*, procesos cognoscitivos, educación especial, desarrollo y aprendizaje. Contacto: docencia.unam.pedagogia@gmail.com

En el siglo XX en los Estados Unidos como *New Deal*, el EB se expandió a otras naciones capitalistas al término de la segunda guerra mundial, se adoptó la doctrina del *Report Beveridge* cuyo objetivo fue el encarar los resultados de la guerra y afrontar las circunstancias que surgieron, como las desigualdades sociales por medio de una doble redistribución de la renta que actuó sobre la seguridad social y otras subvenciones estatales y posteriormente con los postulados de la política macroeconómica de la Keynes (1965) cuyo objetivo fue impulsar las reservas de recursos que se desviaron de la demanda efectiva y de la realización de expectativas de los empresarios, agentes de los cuales depende el empleo y el aumento de la riqueza en la sociedad. Bajo este argumento de Keynes la movilización de bienes se enfocó a la demanda de las políticas macroeconómicas convencionales, donde la economía fue cambiante y así evitar la concentración de bienes o fondos en un sector de la población específicamente.

Cárdenas (2017) estableció tres periodos históricos en el desarrollo del EB: el primero abarcó a finales del siglo XIX hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial donde el Estado cumplió una función asistencialista y no concibió los derechos económicos, sociales, salud y culturales como un beneficio comunitario, sino más bien el gobierno brindó la atención a quienes lo necesitaran con la finalidad de cubrir una demanda social. En este periodo histórico, las sociedades capitalistas del norte global tuvieron que conciliar desde el principio de su desarrollo y posterior a la guerra de 1848, tres procesos sociales: 1) los requerimientos de la producción capitalista que necesitó fuerza de trabajo, una mínima demanda o poca capacidad de compra; 2) garantizar la reproducción laboral e intergeneracional de la clase obrera y el logro de mecanismos de integración social; 3) políticas que garantizaron el orden y la legitimidad de la nueva industria. Marban (2007) concibió que de esta manera el aumento de la demanda empresarial exigió trabajadores capaces de cumplir con las tareas laborales, aunque las condiciones y prestaciones del trabajo fueron precarias y los bajos salarios permitían cubrir solo las necesidades básicas de los empleados entre las cuales no se encontraba la educación, con ello los descendientes de los jornaleros se incorporaron al trabajo de los padres y de esa manera repitieron un ciclo que cubrió las necesidades del ámbito industrial, de tal forma que la mayor parte de la población se enfocó en la producción de un producto que era el estandarte de un sector o región, haciéndose miembro de esa comunidad por el trabajo que realizaron.

En esta era de Reforma Social en la década de los 20's, Moreno y Acebes (2015) manifestaron que el EB fue una concreción histórica que dependió del grado de modernización capitalista en ese momento, la fuerza de las clases trabajadoras y el desarrollo del orden político buscó articular el capitalismo, las demandas sociales de asalariados

y la democracia política, promovió la segunda revolución industrial basada en la manufacturación en serie. con esto existió una demanda creciente por la producción de bienes. De esta forma la exigencia de mejores salarios, seguridad social y condiciones laborales, evidenció la creciente modernización económica que favoreció la estabilidad de los trabajadores, el auge de los sindicatos que defendieron los beneficios de las diferentes poblaciones de los empleados.

Con ello el EB garantizó en teoría que la clase trabajadora tuviera condiciones dignas de vida, esto fue el factor fundamental para mantener la cohesión social. Por tanto, el Estado brindó la asistencia y los recursos necesarios para combatir la pobreza económica y avaló que los ciudadanos accedieran a igualdad de oportunidades, por medio de la educación y los derechos de la ciudadanía social.

La segunda etapa que propuso Cárdenas (2017) se extiende en el periodo entreguerras, se caracterizó por constitucionalizar derechos sociales y establecer las bases de la teoría económica para construir el EB, Sotelo (2010) mencionó cuatro contribuciones de la Primera Guerra Mundial al EB: 1) los Estados Europeos fueron mediadores entre las relaciones entre empresarios y obreros, con la intención de detener huelgas, mejorar las condiciones laborales del trabajador y reconocer el sufragio universal para congraciarse con la clase jornalera, de esto surgió la Ley del Trabajo en Europa; 2) la economía de guerra reforzó la capacidad del Estado para intervenir en las finanzas, el liberalismo económico fue desplazado por una economía mixta; 3) con la guerra, la mujer se incorporó como mano de obra en el sector industrial, suceso que permitió que fuera considerada como fuerza de trabajo, aunque no tuvo las mismas condiciones que los varones y debía de cumplir con su jornada laboral y las del hogar y 4) el triunfo de la revolución bolchevique de 1917 y el establecimiento de la Nación Soviética, su industrialización mediante la planificación central, implicó para el mundo entero una alternativa al Estado capitalista, lo que demandó en los demás Estados la necesidad de ampliar los niveles de EB.

Los anteriores atributos que tuvo el primer conflicto bélico mundial se mantuvieron en diversos países del continente europeo, al igual que en los Estados Unidos y Canadá se aceptaron diversas normas de carácter social que posteriormente se convirtieron en ley. En otros países y por razones históricas se reconoció que los derechos y la propiedad social colectiva al trabajo y la seguridad social eran beneficios comunitarios. Para ello se tuvo que realizar reformas sustanciales de las leyes de cada una de las naciones, las relaciones capitalistas de producción que logró garantizar la dignidad humana, por tanto, el Estado debió intervenir en la economía desde sus primeras etapas para remodelar el orden socioeconómico con fundamento en los derechos económicos, sociales y culturales, así como en los principios

de justicia social para que éstos fueran alcanzados.

El tercer momento de acuerdo con Cárdenas (2017) inicio a mitad de los 40's hasta los 70's del siglo pasado, donde en los países más industrializados del mundo se materializó y consolidó el EB. Con el fin de las Guerras Mundiales surge el Estado Keynesiano de Bienestar que generó un nuevo modelo económico, reguló y legitimo la política social, lo cual promovió la culminación del EB, propició una sociedad de consumo, satisfacción de necesidades, integración social, desarrollo de infraestructura y política social como el sistema de salud y las políticas educativas, un modelo de división internacional de trabajo basado en el mercado libre, regulación de la economía y la sociedad a nivel nacional que fomentó la modernización capitalista, existencia de insumos colectivos y redes de seguridad social.

Rodríguez (2004) manifestó que la forma que adoptó el EB en cada país mantuvo la misma esencia al ser el conjunto de instituciones estatales que garantizaron una serie de derechos sociales impuestos para la mayoría de los ciudadanos a través de políticas y programas de carácter redistributivo en base a la solidaridad intergeneracional y apoyados en la idea básica de los civiles trabajadores que fueron sujetos de derechos sociales y residualmente como ciudadano asistido.

Bajo esta perspectiva se percibió a la población como un sujeto carente de servicios que el Estado debió cubrir para fomentar la cohesión social, la reproducción de prestaciones colectivas que procuró la mediación en los conflictos laborales y políticos en las sociedades complejas de capitalismo corporativo donde el Estado intervino para promover los objetivos de las corporaciones, facilitó la eliminación de barreras competitivas y la entrega de subsidios a las empresas para incrementar la economía del país. (Márquez, 2013). En este sentido se expresó que este tipo de capitalismo impulsó la economía de las naciones, por el aumento del sector industrial, favoreció la generación de empleo, incrementó la ejecución de programas universales como la sanidad, educación, pensiones lo que ayudo a cubrir las necesidades de la población en particular. La creación: política social, EB y bienestar social.

La interrelación entre estas tres categorías implicó que la Política Social sirvió para incrementar el mejoramiento de la calidad de vida, se articuló con el crecimiento y la política económica. La segunda el EB expresó el conjunto de instituciones donde la mediación institucional en la gestión social de la reproducción intergeneracional, redistribución de recursos entre los grupos sociales en función del juego de fuerzas políticas y creó mecanismos de orden a través de la garantía de recursos mínimos para los ciudadanos. Finalmente, la categoría Bienestar Social es la contribución del EB a la satisfacción de las necesidades concretas de una sociedad junto con la intervención central de la familia, el mercado y la

de las organizaciones de la sociedad civil.

En el caso de las naciones latinoamericanas, Mesa-Lago (2005) distinguió tres tipos de Estados de acuerdo con la puesta en práctica del EB estos se clasificaron en: pionero-alto, intermedio y tardío-bajo. El primer grupo se estableció en la década de los años 20's y 30's y alcanzó un nivel de cobertura mayor en países como Uruguay, Argentina, Chile, Brasil, entre otros, fueron los primeros en ejecutar programas de carácter social que favorecieron poblaciones vulnerables, aunque los Estados adolecían de estratificación, altos costos, déficit creciente y desequilibrio financiero, que impidió la puesta de forma óptima de las funciones de EB. El grupo intermedio entre ellos México y otras naciones como Perú, Ecuador, Venezuela, etc. Implementó acciones de beneficio social en las décadas de los 40's y 50's, tomando como base el *Informe Beveridge*. El último grupo compuesto por Paraguay, el Salvador, Guatemala, entre otros, introdujo sus programas en los años 60's y 70's, su población era más joven, tenían sistemas relativamente unificados y adolecían de menos problemas financieros, aunque su cobertura y desarrollo de sistemas fue menor.

DESARROLLO DEL ESTADO DE BIENESTAR EN MÉXICO

En el caso específico de nuestro país, existieron diferentes propuestas analíticas alrededor de su régimen: mientras Córdova (1972) consideró la generación de un EB a partir de la revolución mexicana, Barba (2004) cuestionó la existencia de este dada la exclusión de amplios sectores de la población, en especial de los campesinos y de los trabajadores urbanos informales. Por eso se mencionó el modelo de política social mexicana como universalismos fragmentados o estratificados, que sostiene que las instituciones de seguridad social constituyeron el eje para la extensión de los derechos sociales.

Por su parte Ordoñez (2002) aludió que el Estado Mexicano emprendió una serie de reformas en las primeras décadas del siglo pasado, para la regulación de actividades productivas, comerciales, financieras, el control de la política monetaria, mediador entre los conflictos labores y derechos del trabajador, la distribución social de la riqueza y la posibilidad de crear monopolios públicos. Con ello se intentó fortalecer el sector productivo y en lo social se enfocó a garantizar la gratuidad de la enseñanza primaria impartida por el Estado, sanidad y control de enfermedades y epidemias.

Esto proporcionó una base de las políticas sociales donde el EB promovió una redistribución en la medida de asegurar los ingresos necesarios para la subsistencia. Los principios básicos de su modelo de seguridad social fueron: la justicia, la oportunidad de tener trabajo estable remunerado, la certeza de contar con ingresos suficientes para estar a salvo de la indigencia y la defensa de la familia como unidad social



(Kusnir, 1996: 48).

Se consolidó la estructura política, en la década de los 40's, el Estado creó proyectos de crecimiento económico cuya finalidad fue la industrialización basada en la transferencia de recursos provenientes del campo. Esta economía dirigida, se dejó en manos de la iniciativa privada para el desarrollo de las actividades productivas. (Revueltas, 1993) Este proyecto fue una base del pacto social que incrementó la producción industrial, donde los empleadores y trabajadores, aceptaron el tutelaje del Estado: debido a que tuvo el apoyo de este sector.

Barba (2004) expresó que este papel paternalista del Estado ayudó a mejorar las condiciones del asalariado, se adoptó una retórica populista que benefició a los trabajadores de los sectores primarios y secundarios, se instrumentó las políticas de bienestar social, fundamentadas bajo el objeto de proporcionar servicios asistenciales a los empleados, permitió la mejoría de las condiciones de la clase alta, que fue débil y numéricamente escasa, este grupo social se desarrolló y fortaleció con la construcción de infraestructura necesaria para la industria, exención de impuestos y mejora en los servicios urbanos.

La intervención del Estado en la década de los 50's y 60's experimento sinergia, al mismo tiempo que logró alcanzar los objetivos económicos cumplió en el discurso las demandas sociales de los laborantes. Con esto la economía del país permitió la creación de condiciones que redujeron los costos de producción de la industria nacional y favoreció el mercado, con esta dinámica económica como lo mencionó Loyzaga (2002) se distribuyó beneficios entre empresarios y compañías trasnacionales.

Aunque se ayudó al sector empresarial, se quedó en las primeras etapas; debido a que su implementación resultó costosa, los productos fueron de baja calidad y a causa de los mínimos ingresos, no consiguió crear un mercado interno que supliera las importaciones. Bajo este esquema se propició el surgimiento de la burocracia como una forma de trabajo que duraría hasta nuestros días. Revueltas (1993) indicó que este modelo comenzó a manifestar sus primeros síntomas de agotamiento a finales de la década de los 60's, debido a la insuficiencia del EB por satisfacer las necesidades de toda la población.

Continuando con esta autora quien aseveró que la influencia del EB abarcó todos los ámbitos de lo social. En México, al existir formalmente un poder legislativo y un poder judicial, que se avocaba a los intereses de la clase empresarial la intervención del poder Ejecutivo sobre la sociedad se estableció a partir de un partido de Estado que controló a los sectores populares, cámaras de comercio e industriales para ser instrumentos en relación con los requerimientos de los empresarios.

Esto constituyó la base del sistema corporativo y autoritario que produjo una estabilidad del sistema. Factores de carácter ideológico contribuyeron a mantener estabilidad: la mitificación de la revolución y del Estado surgido de ella, así como del proyecto de modernización nacionalista del país. De igual manera, la ideología del crecimiento que favoreció a ciertas capas de la población, en su mayoría urbanas, sirvió de espejismo colectivo, esto creó la ilusión de que el progreso benefició tarde o temprano a todos. En parte por la dinámica social, Ordoñez (2002) declaró que existió una reorientación hacia la población desprotegida, se extendió a todas las esferas de la intervención social, pero dentro de ella fueron particularmente importantes las reconsideraciones al bienestar social, donde se posibilitó el acceso de los marginados del medio rural a servicios médicos y para el caso de los asalariados a instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que condujo al reconocimiento del derecho universal a la protección del ciudadano mexicano con empleo formal.

En el apartado de política mexicana Laurell (1997) expuso que hubo una tendencia hacia la universalización de los derechos sociales, a pesar de su gradualismo y correlación de exclusión social; y especificó que la tendencia ascendente de la cobertura no se interrumpió por problemas intrínsecos de la seguridad social pública sino por la imposición del proyecto neoliberal. (Laurell, 1997: 25). Lo que provocó un resquebrajamiento a finales de la década de los 70's, con el resurgimiento del desempleo y la inflación, fenómeno al que se le encontraron diversas explicaciones, con esto la crisis económica no fue la causa, sino la excusa para justificar la ruptura del EB, debido a que fue producto de una crisis, en particular, las dos guerras mundiales y de la depresión de los años 20's en Estados Unidos, que para estos tiempos el EB no contaba con los

elementos necesarios para su continuidad. La explicación de este autor resulta tardía dado los acontecimientos que se dieron en el país en este momento histórico.

Esto motivó que después de veinticinco años de crisis del Estado tuvo lugar una intensa reconstrucción de sus funciones tradicionales y la creación de nuevos equilibrios institucionales y políticos entre el gobierno, el mercado y la sociedad civil, comenzó a principios de los 80's con la aplicación de políticas de racionalización, privatización y contención del gasto social bajo un esquema de desarrollo de políticas monetarias. En este periodo no se produjo un desmantelamiento del EB sino su reestructuración y reorientación ideológica, dado que la crisis coincidió con la propia maduración y política del EB, el envejecimiento de la población y los riesgos políticos del desempleo estructural que, en la práctica, limitó la capacidad de los gobiernos de no incrementar el gasto público (Rodríguez, 1996).

La reestructuración del EB evidenció una modificación en el gobierno y una falta de recursos para mantener la dinámica social que se llevó a cabo en las últimas décadas por lo cual las finanzas no permitieron sostener los apoyos sociales que hasta finales de la década de los 70's se habían realizado y que involucró la transición a un nuevo tipo de organización del Estado bajo un modelo neoliberal. Ordoñez (2002) indicó que, en los 80's, con el ascenso al poder de las administraciones neoconservadoras en países como Inglaterra y Estados Unidos y la reelección de gobiernos socialdemócratas en naciones como Austria y Suecia, se perfilaron dos proyectos políticos divergentes en torno al futuro del EB.

Por un lado, en estos países, la derecha con una estrategia de desmantelamiento y liquidación y, por el otro, la social demócrata con una política de conservación. Mishra (1993) aludió que la experiencia de diferentes naciones en la realización de ambos proyectos sostuvo que, en ningún caso, quizá con la excepción de Suecia, se cumplió con los propósitos pretendidos. Las propuestas de minorizar al Estado se enfrentaron en la práctica con amplias manifestaciones de rechazo social y político, aunque existió esta resistencia a la renuncia de los derechos y servicios de carácter universal, lo cual, en gran medida, impidió a los gobiernos conservadores realizar privatizaciones a gran escala, reducir los gastos sociales, ejercer control sobre el déficit público y acercarse al deseado equilibrio presupuestario.

En la década de los 80's en México Ordoñez (2012) mencionó que ante el recrudecimiento de los problemas económicos derivados de la crisis donde factores como la caída de la producción, hiperinflación, fuga de capitales, cancelación de créditos internacionales, entre otros, el gobierno mexicano se vio forzado a negociar con el Fondo Monetario Internacional (FMI) un programa de estabilización donde se comprometió a

reducir el déficit fiscal. Con ello poder estabilizar la situación económica del país, aunque el despliegue de apoyos sociales se redujo y en algunos casos desaparecieron afectando a sectores de la población vulnerable.

En este sentido Revueltas (1993) manifestó que en el caso de México el manejo de las finanzas públicas y en la lucha contra la inflación, los programas de ajuste y la apertura comercial decretada en 1986 tuvieron repercusión negativa sobre la actividad productiva interna. La reducción del gasto público provocó graves déficits en infraestructura, educación y salud; existió un atraso técnico y educativo; el control oficial de los salarios y de los precios contraído el mercado interno; además, la escasez de créditos y su alto costo, así como impuestos elevados, impidió la modernización industrial de la pequeña y mediana empresa con lo cual se buscó erradicar el abandono del empleo formal como política de Estado, la flexibilización del ámbito laboral y la consecuente erosión de las prestaciones ligadas al trabajo, en las reformas fiscales regresivas y en sus ataques sistemáticos a los programas dirigidos a las poblaciones económicamente más débiles. Mishra (1993) mencionó que los bajos resultados cuantitativo-presupuestales, de los regímenes neoconservadores lograron establecer una estrategia que tendió a generar una sociedad dual y que, a largo plazo, tuvo efectos negativos sobre el sistema de bienestar social (Mishra, 1993: 41).

A nivel internacional, los gobiernos socialdemócratas procuraron conservar los compromisos originales del EB se intentó atajar los defectos y/o desviaciones que surgieron con la burocratización o la intermediación política. México se vio obligado a disminuir gastos sociales y a tener altos niveles de desempleo. Con ello las políticas gubernamentales se instrumentaron mediante medidas de corte neoconservador. A pesar de esto, el régimen pudo sostener los acuerdos básicos en lo general, en lo particular se realizaron acciones coercitivas que redujeron el bienestar social de los trabajadores y permitió la incorporación de nuevas formas donde cobraron relevancia los servicios privados, como lo mencionó Vázquez (2005) el desmantelamiento del EB se concibió de manera mecánica, se buscó eliminar o reducir el ámbito de la producción estatal, el de finanzas públicas y el de la regulación en la prestación de bienes y servicios, con lo cual la política de privatización es uno de los factores que permitió el incremento de la desigualdad y los costos de la crisis económica recayeron sobre los más débiles.

Para aminorar los efectos negativos de la minimización de las tareas del Estado que hicieron padecer a los sectores menos favorecidos, el Banco Mundial (BM) participó en programas de ayuda como el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) que surgió a principios del sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994), con el fin de combatir la

pobreza extrema. Según un reporte del propio BM, el 20% de la población, es decir, 16.8 millones de mexicanos, vivían en extrema pobreza para finales de este periodo de gobierno.

Este programa se usó con fines políticos de acuerdo con viejas prácticas populistas y clientelares que reforzó la imagen presidencial y el patrimonialismo. El gasto que se destinó no pasó por ningún control público, sino que se aplicó de manera discrecional, benefició a ciertos grupos con la consigna de tener su apoyo político, lo que propició el despilfarro y la corrupción. A través de su ejecución el presidente Salinas intentó hacerse de una nueva base de apoyo y para ello contó con la colaboración de antiguos dirigentes y grupos de la extrema izquierda, que aportaron su experiencia política y diseñó planes para manejar a la población marginal. Como mencionó Revueltas (1993) con los postulados de la ideología liberal la participación del Estado en la actividad económica fue menor además el desarrollo de una sociedad civil autónoma se pensó en el marco de una vida democrática.

Sin embargo, hasta ese momento no llegó a México la modernización política, porque el Estado y la élite gobernante impidieron la emergencia de una sociedad civil fuerte e independiente. Hubo consecuencias negativas, ya que provocó el surgimiento de grandes problemas en la gestión y consecución del proceso modernizador que se pensó. Las reformas emprendidas en esta década no condujeron a un Estado totalmente liberador; debido a que existieron elementos de continuidad y de ruptura. En efecto, al privatizar una gran cantidad de paraestatales la dimensión del Estado disminuyó; no obstante, su intervención en la economía no desapareció debido a su repercusión en las finanzas del país.

En consecuente, en el gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994 – 2000) hubo un ajuste a las finanzas públicas, Ordoñez (2012) expresó que este nuevo orden se tradujo en una disminución del gasto público, si bien hubo una recuperación del financiamiento para el desarrollo social, la mayor parte de ese crecimiento se orientó a restituir los fondos que perdieron diversas instituciones entre ellas el IMSS con la puesta en marcha de las reformas liberales al sistema de manutención a extrabajadores, las cuales obligaron al Estado a incrementar su participación en esta actividad, lo que conllevó en la mayor parte del capital cubrir el total de las pensiones y parte de los seguros de enfermedades, maternidad, invalidez, de vida y guarderías, entre otras prestaciones sociales que disminuyeron.

Bajo el mismo argumento Barba (2004) indicó que el proceso de residualización y deslocalización del régimen de bienestar mexicano frente a la crisis económica previa, que se reflejaron en este sexenio jugó un papel crucial para la redefinición de la política social, ya que la vulnerabilidad de la economía que estaba a merced de la especulación financiera

eliminó los avances logrados en los siguientes años en materia de reducción de la pobreza, con esto se establecieron puntos extremos de condiciones económicas entre los ciudadanos. De tal forma que las clases sociales se polarizaron, desapareció la clase media, la mayoría de los ciudadanos se manejó en contextos de pobreza, la economía entró en periodos de crisis o recesión, por lo cual los recursos económicos de la población disminuyeron, la participación en los procesos educativos se minimizó, estas condiciones de pobreza hicieron que estudiantes desertaran o con ello decayó el nivel educativo de la población en general.

Ordoñez (2012) mostró que las iniciativas del gobierno del presidente Zedillo en otras áreas del bienestar se limitaron a consolidar procesos que habían iniciado durante las dos administraciones anteriores, como la descentralización de la educación básica y la salud asistencial, la eliminación de subsidios a la alimentación y la adquisición de viviendas populares, así como la implementación de programas compensatorios focalizados a sectores específicos de la población. En este aspecto destacó la tardía intervención de esta administración gubernamental en la implementación de programas que fueron el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) y Procampo cuyo objetivo fue el apoyar el ingreso de los productores rurales mediante la entrega de subsidios de acuerdo con la producción agrícola, cuidado forestal o proyectos ecológicos, estos fueron dados a conocer a mediados del sexenio, que cubrieron parcialmente el hueco dejado por el PRONASOL. Al término del sexenio, las aportaciones a la seguridad social aumentaron respecto a lo asignado en su comienzo. Derivado de ello, el resto de las políticas sociales registró en el periodo un reducido crecimiento presupuestal.

Con el inicio del nuevo siglo y el cambio de gobierno, la nación después de estar ligada al Partido Revolucionario Institucional (PRI) por más de 70 años perdió las elecciones presidenciales en el año 2000 con lo cual el Partido Acción Nacional (PAN) ascendió a la presidencia de la república, bajo el compromiso de mejorar las condiciones del país en todos los sectores, Barba (2012) manifestó que a partir del marco de reformas sociales que se ejecutaron en los sexenios anteriores, el primer gobierno surgido de la oposición, no logró desarrollar una propuesta alterna y se limitó a dar continuidad a las políticas previas.

Las modificaciones que se introdujeron por el gobierno del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006) en el manejo de la política social se restringieron a la puesta en marcha del Seguro Popular contributivo como vía para acceder a los servicios de salud asistenciales, la extensión de la cobertura del programa de PROGRESA al ámbito urbano y la instrumentación de una serie de programas sociales focalizados solo en este sexenio

a sectores particulares incluidos en la llamada estrategia CONTIGO que buscó coordinar y operar programas sociales con el objetivo de fomentar el desarrollo humano e integral y así eliminar los rezagos que padecían ciertos segmentos de la población, se basó en cinco vertientes: oportunidades, capacidad, seguridad, patrimonio y equidad. De la misma forma se implementó el programa Oportunidades que incluyó como beneficiarios a familias pobres de zonas urbanas que cumplieran con actividades como revisiones médicas y la asistencia de los niños y jóvenes a la escuela.

De esta manera este gobierno en teoría formuló una política social integral, incluyente, participativa, democrática y corresponsable de acuerdo con sus propósitos. Esto se llevó en dos sentidos: un enfoque territorial, de atención a microrregiones, y un enfoque complementario de atención específica a lo largo del curso de vida. CONTIGO involucró la participación del gobierno federal, local y comunitario, donde se implicó a las familias, organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y la comunidad académica.

La implementación de las políticas en este sexenio y posteriormente en el siguiente periodo de gobierno se tradujeron en dos tipos de programas: los de transferencias monetarias condicionadas que se encargaron de obtener una base electoral que sirvió para la recaudación de votos y con ello mantenerse en el poder y el segundo tipo que se especializó en la protección a la salud, donde el programa de Seguro Popular fue el que encabezó ese rubro. No obstante, este gobierno de alternancia cayó en las mismas prácticas clientelares como los gobiernos anteriores. De acuerdo con estos dos tipos de programas se pensaba mejorar las condiciones de salud e incluir a la población que no tenían estos servicios.

De acuerdo Nassif (2010) durante el sexenio, pese a todas las expectativas, el Estado no reguló los intereses económicos a favor de beneficiar a la mayoría de la sociedad y convertirse en un Estado redistribuidor, por lo cual a pesar de estar en una situación de democracia electoral persistieron graves desigualdades entre la ciudadanía. Bajo el fundamento político de cubrir esta deficiencia se trabajó la postura de generación de oportunidades, esto tuvo como promotor de

estas políticas el sistema educativo en donde se establecieron diversas reformas con la finalidad de mejorar la educación por medio de infraestructura y/o obligatoriedad de niveles como el preescolar, se estipuló que una mejor educación sería el elemento para restaurar y mejorar el tejido social, nivelar las condiciones económicas y poder tener una movilidad social. En el nivel básico integrado por preescolar, primaria y secundaria se trabajó en mejoras en base a la calidad de la educación, aunque como lo señaló Ordoñez (2012) solo se enfocó a la introducción de tecnologías de enseñanza (Enciclopedia³) y la implementación de instrumento de evaluación (Enlace⁴) y de programas compensatorios para incentivar el desempeño en las aulas (Escuelas de Calidad⁵) con estas estrategias se buscó mejorar el nivel académico de los estudiantes, factor que no aumentó debido a las fallas en su desarrollo, aplicación y/o evaluación.

Aunque estas acciones no tuvieron el impacto que se esperaba, Vázquez (2005) concluyó que el brindar oportunidades educativas solo se limitó a brindar espacios en los niveles antes mencionados sin proporcionar más presupuesto sino todo lo contrario, al igual que las reformas de salud prácticamente significaron el desmantelamiento del sistema, con la consecuencia de reducir la calidad de los servicios, la creación de empleos fue mínima, no se proporcionaron oportunidades laborales a los jóvenes situación que continúa hasta la actualidad, en general los puestos de trabajo tenían bajos salarios y hubo incertidumbre laboral y en el caso de la pobreza no se disminuyó sino incremento.

En el siguiente periodo de gobierno encabezado por el presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006 – 2012) se optó de acuerdo con Ordoñez (2012) por mantener la estructura programática de su antecesor, sin embargo, puso en marcha una serie de programas para la superación de la pobreza que resultaron focalizados y en ocasiones discriminatorios,

y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de español y Matemáticas. Por quinta ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 nuevamente Formación cívica y ética). En Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar las competencias disciplinares básicas de los Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. (SEP, 2019)

³El Programa Escuelas de Calidad (PEC) surge en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los diversos obstáculos para mejorar el logro educativo. El Programa pretendió transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que concentró todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su

¹Enciclopedia fue un proyecto del Gobierno Federal para el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que trató de impulsar la producción, distribución, fomento y uso eficaz de materiales educativos, audiovisuales e informáticos, de acuerdo con los contenidos y enfoques vigentes en la educación primaria. (SEP, 2006)

²La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo

debido que para su acceso se debió de cumplir condiciones muy puntuales para ser beneficiarios de estos programas de asistencia social. Como es el caso del proyecto Vivir Mejor que se enfocó en compensar la disminución del poder adquisitivo de la ciudadanía en pobreza extrema, para la compra de alimentos y otros servicios básicos.

Este tipo de acciones sociales se especializó a la necesidad de confrontar la masificación de los problemas sociales con fondos recortados; b) El asistencialismo, empeñado en brindar ayuda a los grupos sociales más vulnerables (extrema pobreza) y c) La descentralización de la política social hacia los gobiernos regionales y locales (Cordera y Cabrera, 2007).

Aunque se inclinó hacia estas actividades, la ausencia de un Estado fuerte y con una sólida representación hizo que sectores específicos de la población como: indígenas, campesinos, grupos urbanos profundizaran en sus necesidades, situación que manifestó mayores niveles de pobreza, exclusión social y desigualdad. Con la implementación de estos actos Rodríguez (2012) mencionó que en este periodo de gobierno se declararon obligatorias para el país las políticas de combate a la pobreza, se señaló que su presupuesto no debió de disminuir anualmente. No obstante, la manera en que se trabajaron esos proyectos, dejó mucho que desear porque se institucionalizaron políticas asistenciales que no garantizaron derechos sociales para toda la ciudadanía. El Estado estableció retóricamente que su objetivo fue garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales consagrados en la constitución.

La situación social de crisis generalizada que se estableció en los sexenios anteriores permitió que a partir de 2012 regresara el PRI a la presidencia, con la prioridad de realizar reformas importantes en el país, ya que consideró que esta era la forma de impulsar una mejora para la nación Sosa (2015) expresó que una de las primeras tareas fue el *Pacto por México* firmado entre el partido gobernante y las otras dos fuerzas políticas de mayor representación e Partido de Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) donde se buscó la democratización de la economía y la política, así como la ampliación y aplicación eficaz de derechos sociales, acciones que no se lograron porque aunque marcaron una línea de

distribución, a un esquema que posibilite la creación de un modelo de gestión con enfoque estratégico de la escuela hacia el sistema educativo, que involucre a las autoridades responsables de los tres gobiernos (federal, estatal y municipal).

El PEC consideró que la participación de los equipos de supervisión, directivos, maestros, alumnos y padres de familia fue indispensable para formar una auténtica comunidad escolar, la cual tuvo la capacidad de identificar sus necesidades y problemas, así como las metas realizables dirigidas a mejorar la calidad del servicio educativo. (SEP, 2015)

acción, existieron discrepancias sobre las actividades que el Estado realizó para la mejora del país, cuyas directrices fueron: disminuir la pobreza y los altos niveles de desigualdad social, se fomentó la inclusión sin lograr avances relevantes.

Otro hecho de política social lanzado posterior a la toma posesión del presidente Enrique Peña Nieto (2012 – 2018) fue la *Cruzada Nacional contra el Hambre*. Este fue un programa social que intentó englobar la acción de muchos de los programas previamente existentes, incluyendo el programa *Oportunidades*, para convertirse como bandera del sexenio. Su objetivo explícito fue garantizar la alimentación de las personas que viven en pobreza extrema. Aunque no se constituyó como una estrategia universal para todas las personas que se hallaron en situación de carencia alimentaria, sino que se requirió residir en las localidades seleccionadas para beneficiarse del programa.

Desde la Presidencia de la República se buscó, el lograr el planteamiento de crear una seguridad social universal que incorporo los siguientes beneficios: acceso universal a los servicios de salud, esto fue una continuidad del seguro popular establecido en sexenios anteriores, pensión para los adultos mayores de 65 años que no contaran con una pensión de los sistemas de seguridad social, seguro de desempleo y de vida para jefas de familia, toda la visión de crear una base de programas sociales que sirvieran para el combate a la pobreza y que también funcionara para promover una base electoral necesaria que permitiera mantener en el poder al partido dominante.

Canzani (2009) estableció que la política social ha sido un campo de intervención que no se limitó a un rol compensador,



sino que tuvo el propósito de acuerdo con el autor de eliminar las desigualdades y lograr la realización de una ciudadanía efectiva. No se actuó de manera aislada, sino que se complementó con políticas en otros sectores, particularmente políticas laborales y fiscales, que han impactado en la redistribución del ingreso y la generación de oportunidades para los ciudadanos. Igualmente, estas políticas se basaron en la existencia de un enfoque universal, basado en una lógica corporativa

Aunque se establecieron estas acciones de política social, de igual forma se produjo una disminución de las funciones y de la responsabilidad del Estado en la materia, ya que se consideró que el EB anterior a las reformas fue una de las principales causas de la crisis económica en la que se había sumergido México, aunque no se buscó que el Estado tuviera un rol compensador capaz de eliminar las desigualdades pero como en periodos anteriores esto se pronunció más debido a que la seguridad social no abarcó en su totalidad a la población a los que estaban dirigidos dichos programas, no se evidenció la entrega clara y oportuna de los recursos asignados para los proyectos.

De la misma manera se contempló en la ley de evaluación de la política social de acuerdo con Rodríguez (2014) se designó la creación de un organismo encargado de llevar esta función, así como de medir y establecer índices de pobreza, éste se nombró Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL). En la práctica el CONEVAL quedó presidido por el titular de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) lo cual redujo su autonomía y se conformó su Consejo Técnico por académicos, que buscaron como objetivo explícito disminuir la pobreza y los niveles de desigualdad social a través de la construcción de una sociedad de derechos que pensó la inclusión de todos.

Siguiendo con la misma autora otro de los objetivos que se marcó fueron el fortalecimiento al ingreso a través de fomento de políticas de empleo y el robustecimiento de programas de transferencias monetarias condicionadas, que también tuvo un trasfondo electoral. Por otra parte, el enfoque integral que pretendió estas acciones se justificó bajo el argumento de que no solo se debe de tener disponibilidad alimentaria, sino que esto se interrelaciona con otros aspectos diversos tales como la producción y el acceso a los alimentos, el ingreso del hogar, el acceso a los servicios de salud y las condiciones de vivienda.

Aunque es preciso señalar que todos los programas sociales funcionaron como paliativos a las demandas de la población y no fueron una solución a problemas como la pobreza. Por lo cual el proceso de implementación de políticas sociales fue insuficiente debido a que no existió la cobertura total, los recursos no fueron los necesarios o el gasto del presupuesto no justificó ni se evaluó por instituciones como la CONEVAL, esto

evidenció un descontrol en la forma que se distribuyeron lo cual permitió la corrupción en este tipo de acciones públicas.

En el ámbito educativo se ejecutó la Reforma Constitucional en Materia Educativa, está bajo el argumento de la mejora, dotó al Sistema Educativo Nacional de diversos elementos para su mejoramiento y fortalecer la equidad (SEP, 2012). Aseguró la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente por medio de una ley que permitió la verificación de los conocimientos y competencias de los profesionales de la educación como elemento para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros en los niveles: básico y medio superior con el razonamiento del que las capacidades del docente son un factor para asegurar la calidad educativa; del mismo modo se estableció la autonomía del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, el cual tuvo la facultad de evaluar los servicios educativos que imparte el Estado con el objetivo de optimizarlos, orientó la creación de políticas educativas y estuvo capacitado para medir los niveles de aprendizaje de los alumnos, para ello también se apoyó en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como autoridad en materia de evaluación.

López (2013) expresó que el apresuramiento por promulgar esta reforma fue una característica autoritaria de este periodo de gobierno, debido a la serie de irregularidades que existieron durante su aprobación, con ello se impulsó una serie de manifestaciones por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en todo el país y su contraparte la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), por estar en contra de mecanismos como la Evaluación Docente, acción que repercutió en las condiciones laborales de los académicos debido a las cláusulas que estipulaban la separación del cargo frente a grupo a los que no acreditaron la evaluación.

De manera constitucional se reformó el artículo tercero, donde se incluye la calidad de la educación, la evaluación obligatoria, concursos de oposición docente en las acciones mencionadas con anterioridad. Por lo cual más que una reforma educativa se le identificó como algo más laboral, debido que se hizo un esfuerzo por recuperar el control del sistema educativo nacional que estaba bajo el resguardo de los sindicatos de este ámbito. Por lo tanto, grupos sociales se pusieron en contra de los intereses del poder con tal de salvaguardar sus privilegios y lo que convenía a dichas organizaciones más que el beneficio colectivo.

CONSIDERACIONES FINALES

De esta forma se concluye que el desarrollo y evolución del EB se vio ligado a las crisis sociales como elementos de ruptura para su surgimiento, nació de estos acontecimientos

como elemento que permitiría la paz y cohesión social, tuvo diferentes vertientes durante su desarrollo dependiendo de cada nación y momento histórico en particular. Específicamente en México se evidenció su implementación durante los años 40's hasta finales de los 70's con las crisis económicas que se originaron a nivel global, donde el Estado no tuvo las mismas funciones que realizó, su estructura se minimizó, ocurrió la venta de paraestatales y dejó de tener injerencia directa con la economía y el mercado laboral, bajo lo que se estableció como elemento que encabezó la igualdad de oportunidades, con la puesta en marcha de programas sociales que permitieron atender a sectores de la población vulnerable en específico y existió la visión de la educación para la mejora del tejido social, bajo este argumento se incrementó el número de años de escolaridad y hubo mejoras temporales en la infraestructura de cada institución, con lo cual obtiene relevancia en su quehacer pero el aumento de la demanda, no logró cumplir las expectativas consideradas.



FUENTES DE CONSULTA

Barba, C. (2004). *Régimen de bienestar y reforma social en México*, Serie Políticas Sociales 92, Santiago de Chile: CEPAL.

Cárdenas, J. (2017). *Del Estado absoluto al Estado Neoliberal*, México: UNAM.

Córdova, A. (1972). *La formación del poder político en México*, México: Ediciones Era.

Keynes, J. (1965). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*, México: Fondo de Cultura Económica.

Kusnir, L. (1996). *La política social en Europa*, México: Porrúa.

Laurell, C. (1997). *La reforma contra la salud y la seguridad social*, México: Era.

López, M. (2013). “Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco”, en *Revista El Cotidiano*, No. 179, p.p. 55-76.

Lóyzaga, O. (2002). *Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*, UAM, México: Porrúa.

Marban, V. (2007). *El Estado de Bienestar, modelos, regímenes y objetivos*. Disponible en: www.uah.es/vicente_marban/Asignaturas/SOCIOLOGIA%20ECONOMICA/TEMOA%207.pdf.

Mesa-Lago, C. (2005). *Las reformas de salud en América Latina y el Caribe: su impacto en los principios de seguridad social*, Santiago de Chile: CEPAL.

Mishra, R. (1993). *El estado de bienestar en la sociedad capitalista*, Barcelona: MAS.

Moreno, A. y Acebes, R. (2015). “Estado de Bienestar, cambio familiar, pobreza y exclusión social en España en el marco comparado europeo”, en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, No. 75, p.p. 31-50.

Ordóñez, G. (2002). *La política social y el combate a la pobreza en México*, México: UNAM-SEDESOL.

Ordoñez, G. (2002). “El Estado de Bienestar en las democracias occidentales: lecciones para analizar el caso mexicano”, en *Revista Región y Sociedad*, No. 24, p.p. 99-145.

Ordoñez, G. (2012). “El régimen de bienestar en los gobiernos de la alternancia en México”, en *Revista POLIS*, Vol. 8. No. 1, p.p. 213-240.

Repetto, F., Chudnovsky, M., Araújo, Z., Martner, G. y Midaglia, C. (2009). *Consenso progresista: Las políticas sociales de los gobiernos progresistas del Cono Sur*, Montevideo: Friedrich Ebert Estiftung.

Revueletas, A. (1993) “Las reformas del Estado en México: del Estado Benefactor al Estado Neoliberal”, en *Revista Política y Cultura*, No. 3.

Rodríguez, G. (2004). *El Estado del Bienestar en España: debates, desarrollo y retos*, Madrid: Ed. Fundamentos.

Rodríguez, K. (2014) “¿Neo o post-neoliberalismo en la política social de México? Una comparación entre las estrategias de política seguidas. Durante la década del 2000

y la ¿nueva? Estrategia del Sexenio priísta (2012-2018)”, en *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública Departamento de Gestión Pública y Departamento de Estudios Políticos y de Gobierno*, Vol. III. No. 1, p.p. 179-202.

Rodríguez, M. (1996). “Neoliberalismo, Estado y Bienestar Social en México”. en *Revista de Ciencias Sociales*, No. 12/13, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Libro Blanco Programa “Enciclopedia”*, México: SEP. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclopedia.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2015). *Programas Escuela de Calidad*, México: SEP. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>

Secretaría de Educación Pública (2019). *¿Qué es PLANEA?*, México: SEP. Disponible en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_1.pdf

Sosa, G. (2015). “El pacto por México y la comunicación política”, en *Revista Scielo*, Vol. 13, No. 1. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v13n1/1870-2333-polis-13-01-00193.pdf>

Vázquez, J. (2005). “Neoliberalismo y Estado Benefactor. El caso mexicano. Aportes”, en *Revista de la Facultad de Economía*, BUAP, Vol. X. No. 30.

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

Análisis Situacional de la Gestión y Política Educativa, Perspectiva Institucional.

Ángeles Hernández Gabriel[‡]

RESUMEN

La Academia de Platón y el Liceo Aristotélico, son ejemplos claros de preocupación por seleccionar los contenidos necesarios para la formación del futuro ciudadano, es a partir de ese momento que la educación se concibe como un fenómeno, que requiere ser estudiado desde diferentes aristas, desde perspectivas interdisciplinarias y disciplinarias, acompañadas en todo momento de políticas educativas.

Para poder evidenciar la imperiosa necesidad de disponer en la entidad oaxaqueña de un análisis situacional sobre la gestión y política educativa a nivel institucional, basta con mencionar dos referentes:

1. Normativo nacional de la educación de tipo superior.
2. Normativo estatal orientado a tres escenarios:
 - a. La ausencia de legislación en materia de educación de tipo superior en Oaxaca, así como la disponen otras entidades federativas, por ejemplo, la ley de educación superior del Estado de Puebla.
 - b. El segundo escenario alude a la ley para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, vale la pena mencionar que luego de una larga espera por armonizar la ley de educación estatal con la federal, derivado del conflicto magisterial, finalmente el Congreso del Estado aprobó por decreto número 1937 de fecha 09 de abril de 2016 la ley de educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca.
 - c. El tercer escenario refiere al Programa de Educación Superior de Oaxaca 2011-2016 (PESO), publicado por la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología, del cual se retoma el apartado 5.-retos y prioridades de la educación superior.

PALABRAS CLAVE

Política Educativa en la Educación Superior. Calidad de la Educación Superior. Gestión Institucional. Gestión

Directiva. Modelo de Gestión.

ABSTRACT

The Academy of Plato and the Aristotelian Lyceum, are clear examples of concern for selecting the necessary contents for the formation of the future citizen, it is from that moment that education is conceived as a phenomenon, which needs to be studied from different edges, from interdisciplinary and disciplinary perspectives, accompanied at all times by educational policies.

To be able to demonstrate the imperative need to have a situational analysis of educational management and policy at the institutional level in Oaxaca, it is enough to mention two references:

1. National regulations for higher education.
2. State regulations oriented to three scenarios:
 - a. The absence of legislation on Higher Education in Oaxaca, as provided by other federal entities, for example the Law of Higher Education of the State of Puebla.
 - b. The second scenario refers to the law for the free and sovereign State of Oaxaca, it is worth mentioning that after a long wait to harmonize the state education law with the federal one, derived from the magisterial conflict, finally the State Congress approved by decree number 1937 on April 9th 2016, the Education Law for the free and Sovereign State of Oaxaca.
 - c. The third scenario refers to the Oaxaca Higher Education Program 2011-2016 (PESO), published

[‡]Maestro en Administración Educativa por la Universidad la Salle-Puebla; profesor de asignatura adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación; Coordinador Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, turno vespertino.



by the General Coordination of Higher and Higher Secondary Education, Science and Technology, which takes up section 5.-challenges and priorities of the higher education.

KEYWORDS

Educational Policy in Higher Education. Quality of Higher Education. Institutional Management. Executive Management. Management Model.

INTRODUCCIÓN

La importancia y relevancia de la educación ha sido expresada desde los textos de Homero a través de la *Ilíada* y la *Odisea*, cuyo rasgo distintivo ha sido el mejoramiento del alma y la conducta, que contribuya a la sana convivencia entre iguales. No obstante esta concepción filosófica cobro mayor revuelo desde el momento en el que se institucionalizan en Grecia, los espacios oficiales para fomentar el aprendizaje, se plantea la necesidad de organizar el conocimiento.

La Academia de Platón y el Liceo Aristotélico, son ejemplos claros de preocupación por seleccionar los contenidos esenciales para la formación del futuro ciudadano, es a partir de ese momento que la educación se concibe como un fenómeno, que requiere ser estudiado desde diferentes aristas, desde perspectivas interdisciplinarias y disciplinarias, acompañadas en todo momento de políticas educativas.

Para poder evidenciar la imperiosa necesidad de disponer en la entidad oaxaqueña de un análisis situacional sobre la gestión y política educativa, basta con mencionar dos referentes:

REFERENTE NORMATIVO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN DE TIPO SUPERIOR

La ley para la Coordinación de la Educación Superior, publicada el 29 de diciembre de 1978, cuyo contenido está completamente desfasado, expresiones recientes lo han hecho evidente, prueba de ello fueron las mesas de debate realizadas desde el 02 de marzo de 2016 entre la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Comisión de Educación del Senado de la República y la Secretaría de Educación Pública (SEP), se expresó la apremiante necesidad de contar con una nueva legislación.

El contenido de la ley es vago, específicamente en la asignación de recursos entre la federación y las instituciones de educación superior, aun cuando en su contenido alude que para mayor información se acudirá a la extinta Ley Federal de Educación. La ministración de los recursos será de carácter ordinario o específico, pese a ello se contempla la posibilidad de solicitud de recursos extraordinarios.

No se debe obviar que, en la misma década, concretamente en 1970 se creó la Dirección General de Educación Superior (DGES), cuyas funciones estaban dirigidas a los Institutos Tecnológicos, empero para 1978 sus funciones se destinan a la educación superior y se adhiere a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Para 1991 se vuelve a reestructurar la DGES, principalmente sus políticas estaban orientadas a la atención del Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

La misma lógica de reestructuración se observó en el 2002, fue indispensable alinear las funciones de la DGES a los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo y al Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El 2005 inició con la publicación del nuevo Reglamento Interior de la SEP y con ella la creación de las tres subsecretarías: Subsecretaría de Educación Básica (SEB), Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y La Subsecretaría de Educación Superior (SES). En este mismo sentido la DGES se convierte en la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de ello da cuenta el Acuerdo 351 de fecha 04 de febrero del mismo año.

EL REFERENTE NORMATIVO ESTATAL SE ORIENTA A TRES ESCENARIOS

a. La ausencia de legislación en materia de educación

de tipo superior en Oaxaca, así como la disponen otras entidades federativas, por ejemplo, la Ley de Educación Superior del Estado de Puebla. Si bien es cierto no todas las entidades federativas destinan una legislación exclusiva para el tipo superior, al menos en sus normatividades educativas incluyen apartados específicos en materia de planeación, calidad y financiamiento educativo.

- b. Con respecto al segundo escenario aludo a la ley para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, vale la pena mencionar que luego de una larga espera por armonizar la Ley de Educación Estatal con la Federal, derivando del conflicto magisterial, finalmente el Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca aprobó por Decreto número 1937 de fecha 09 de abril de 2016 la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. (Congreso de Oaxaca, 2016).

En el apartado de educación de tipo superior se señala el respeto por la autonomía universitaria y las ofertas educativas que impartan los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Se enaltece el desarrollo comunitario, bilingüe e intercultural y se reconocen las mismas modalidades educativas expresadas en el artículo 46 de la Ley General de Educación: escolarizada, no escolarizada y mixta.

Al igual que la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca no se aprecia un marco regulatorio amplio que posibilite comprender los procesos educativos y las actividades propias de la educación de tipos superior; en la entidad es un aspecto pendiente y de escasa atención en la agenda educativa.

- c. El tercer escenario refiere al Programa de Educación Superior de Oaxaca 2011-2016 (PESO), documento publicado por la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología, del cual se retoma el apartado 5.-Retos y prioridades de la Educación Superior.

Los retos son:

- Una gestión y evaluación del sistema educativo que permitan conocer la eficacia y eficiencia en el desempeño e impacto de sus funciones sustantivas.

Prioridades:

- Desarrollar actividades de planeación y gestión del sistema de educación superior, promoviendo la articulación con el tipo de educación media superior

para establecer mecanismos de comunicación que permitan conocer anticipadamente las expectativas de los alumnos en cuanto a la educación superior. (PESO, 2011:23).

El contenido del documento es trascendente, primordialmente por ofrecer un diagnóstico general de la educación de tipo superior, mismo que al abarcar un periodo tan amplio, se aleja de la realidad educativa, pese a ello, el análisis FODA que se realizó, posibilita identificar la ausencia de proyectos de financiamiento implementado por las instituciones de educación superior como estrategia para mejorar la calidad y cobertura educativa.

PROPUESTA INSTITUCIONAL, DETONADORA PARA CONTRIBUIR A MEJORAR LA GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Durante los tres primeros meses de gobierno de la actual administración estatal, el titular del Ejecutivo anunció la construcción integral del Plan Estatal de Desarrollo (PED) mediante la participación de todos los sectores de la sociedad, por ello se organizaron once foros sectoriales, ocho foros regionales y un foro virtual, en este contexto participé como Profesor Universitario y Coordinador Académico-turno vespertino- del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. La sede del evento tuvo lugar en el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO). La propuesta que expuse aludía a la necesidad de disponer de una Ley Estatal de Educación Superior para el Estado de Oaxaca, que incluyera al menos cuatro ejes: financiamiento, gestión y política educativa, calidad educativa, y equidad educativa. Sin duda participaron diferentes académicos y directivos, quienes opinaron sobre la pertinencia, pese a ello, al presentarse el PED 2016-2022 el martes 22 de agosto de 2017, en ninguno de los cinco ejes y políticas transversales se resalta lo concerniente a la: regulación de la educación superior, las pautas o directrices para impulsar la gestión y política educativa.

Ante esta situación y teniendo como referente el escenario nacional y estatal, considero viable analizar los procesos de gestión y política educativa desarrollados por cuatro instituciones de educación de tipo superior en el Estado de Oaxaca, de régimen de sostenimiento público y privado, cuyo resultado culmine con la propuesta de Modelo de gestión y política en educación superior denominado (MGPEs) que sirva de referente institucional y cultural en las cuatro instituciones.

Esta propuesta atenderá a nivel de *cancha* algunas de muchas necesidades institucionales, ya que como se ha manifestado en apartados anteriores las acciones a nivel

meso y macro son acciones ligadas a tomas de decisiones políticas.

Para el desarrollo de esta labor se parte de la apuesta del estado mexicano y la política neoliberal por racionalizar los recursos en aras de la concreción de la planeación educativa como actividad cultural e institucional.

Al evidenciar la importancia de la gestión y política educativa como mecanismo para enfrentar la crisis financiera en la educación de tipo superior, sin menoscabo de la calidad educativa, se hace necesario estructurar teórica y conceptualmente los elementos de análisis previo a la elección del modelo teórico que guiará la propuesta del MGPES, estrategia invaluable para evitar la dispersión y procesamiento de la información.

TEORÍAS Y POLÍTICAS REFERENCIALES

Se retoman tres teorías estrechamente relacionadas con la propuesta: *política educativa en la educación superior*, *gestión de la educación superior* y *calidad de la educación superior*, a continuación, se exponen las implicaciones.

En lo concerniente a la *política educativa*, es necesario aclarar que, si bien es considerado como un concepto dentro del fenómeno educativo, también es visto como una teoría a finales de 1970, fundamentalmente por la incorporación de la planeación en los procesos educativos y aquellos relacionados con la toma de decisiones, que sin duda repercutirían en el desarrollo de la educación superior en nuestro país.

Considerando que la educación de tipo superior es el último nivel obligatorio en el sistema educativo mexicano, la apuesta por la mejora educativa no ha claudicado, por el contrario, desde la década de los setenta se establecen las primeras intenciones de eficientar los servicios educativos acompañándose de los procesos administrativos.

Los primeros intentos de coordinación del sistema datan de 1978, durante el sexenio del Presidente López Portillo, en el cual se hizo patente la importancia de los procesos de planeación para la administración pública.

En ese contexto se invitó a la SEP y a la ANUIES para tomar la iniciativa de construir un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) que involucrara niveles de planeación nacional, estatal, regional e institucional, así como presentar la propuesta de un Plan Nacional de Educación Superior. Ambas iniciativas fueron aprobadas por la ANUIES en su XVIII Asamblea General, dando inicio a una red de coordinación que albergaba a 117 instituciones, 31 comisiones estatales (COEPES), ocho consejos regionales (CORPES) y una coordinación nacional (CONPES). Con el paso del tiempo el acercamiento entre la anuiés y el gobierno federal fue estrechándose. (Lorenza, 2013).

En la década de los ochenta, la vida de las universidades públicas tuvo un cambio significativo, el 09 de junio de 1980, a partir de la publicación de la tercera reforma al artículo 3° constitucional, el Estado eleva a rango constitucional la autonomía universitaria, sin embargo la ley reglamentaria de la fracción séptima del artículo tercero constitucional se desconoce aún, lo que ha propiciado desde entonces que el concepto de autonomía se entienda y aplique bajos criterios de discrecionalidad en toda la vida universitaria.

En este tema es necesario interpretar jurídicamente, cuatro aspectos: los procedimientos bajo los cuales las universidades autónomas, por ley, deben ser auditadas por la Auditoría Superior de la Federación; el tema de la seguridad en el campus universitario y la intervención de la fuerza pública; la vinculación de las políticas financieras federales con la autonomía de las universidades, y la rendición pública de cuentas por medio de la evaluación de los resultados (Mendoza, 2004).

En 1988 la ANUIES presentó el documento "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior", que fue la base del capítulo sobre educación superior en el "Programa para la Modernización Educativa" (PME), en el que el Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) basó su proyecto educativo. Rodríguez



(2002) afirma que la política de educación superior asumió, a partir de ese momento, un cambio de dirección importante, cuyos ejes fundamentales fueron y continúan siendo: a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública" (p.4).

Por otro lado, la *gestión en la educación superior* no puede entenderse desde una perspectiva reduccionista, ligada a teorías administrativas, se debe dar cuenta de su presencia a partir de los procesos que han marcado la consolidación de la educación superior.

En 1990 con la decidida participación de la ANUIES, la relación Estado Universidad fructífero en mejora de la Educación Superior, basada en el otorgamiento del financiamiento, considerando como principal indicador el porcentaje de matrícula atendida.

En 1990 se crea el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) que aporta recursos extraordinarios para apoyar proyectos institucionales, cuya pretensión es inducir a las instituciones a renovar y adquirir equipamiento, pero también impulsa la renovación académica y administrativa.

En el mismo sentido en 1993 la ANUIES crea el programa SUPERA (Programa de Superación del Personal Académico) SUPERA otorgando becas para apoyar al personal docente para mejorar el nivel académico.

Así mismo para 1991 el Estado con la finalidad de atender la cobertura educativa en la Educación Superior implementó la creación de las Universidades Tecnológicas. En este mismo año la CONPES evidencia la necesidad formar eficientemente a los profesores, mejorar la infraestructura académica, actualización administrativa, normativa y financiera, expresado a través del documento titulado "Prioridades y compromisos para la educación superior en México 1991-1994". En ese mismo tenor la ANUIES aprobó un año antes la "Estrategia de la ANUIES para el mejoramiento del Sistema de Educación Superior". Durante el transcurso del mes de junio en el contexto de la IX Asamblea General Extraordinaria de la ANUIES se aprueba la propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior y en este documento se propone la constitución de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), durante la gestión del entonces Secretario de Educación Pública Lic. Manuel Bartlett Díaz, nombrando al Dr. Agustín Ayala Castañares Coordinador General de los Comités.

Siguiendo con esta lógica la *calidad en la educación superior*

puede analizarse con mayor presencia a partir de la década de los 90, ligada estrechamente a los programas de financiamiento de ello se da cuenta a continuación.

En 1993, la asamblea general de la anuiés aprueba la creación del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para impulsar la calidad educativa mediante la aplicación de exámenes de diversa naturaleza: de ingreso al bachillerato y a la licenciatura, y al egreso de la carrera, que sería utilizado como una opción de titulación. La decisión de que el Centro fuera una asociación civil –y no un organismo desconcentrado o autónomo descentralizado– obedeció a consideraciones políticas y académicas, ya que esta personalidad jurídica permitía un adecuado equilibrio entre los intereses de las IES, del Estado y del propio Centro. (CENEVAL, 2013). Para el año 2002, debido a la demanda de ingreso a la Educación Superior fue necesaria la creación de la modalidad de Universidades Politécnicas.

Por su parte en 1994 la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C. (FIMPES), otorgo la primera acreditación en 1994, aunque fue fundada en 1982; fue el referente inmediato para las Evaluaciones implementadas por los CIEES. Antes de finalizar el sexenio de Ernesto Zedillo la ANUIES en coordinación con el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) destacan los puntos referentes a la creación de un sistema de acreditación, el establecimiento de estándares mínimos de calidad para el funcionamiento de las universidades, criterios claros para la asignación del presupuesto regular y para los fondos extraordinarios y la definición de la carrera académica.

El PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) sustituyó en las universidades públicas al anterior SUPERA. Fue presentado en 1996 a través de convenios firmados entre IES y la SEP, con el objetivo de consolidar cuerpos académicos de alto nivel para profesores de tiempo completo, así como generar nuevas plazas de tiempo completo para docentes con posgrado.

La primera convocatoria de becas de posgrado se publicó en 1997. También se otorgaron apoyos individuales y fondos para vincular cuerpos académicos nacionales y extranjeros. El PROMEP estableció como condición la realización de autoevaluaciones y aplicación de programas institucionales de desarrollo, a partir de los cuales las entidades participantes definieran necesidades específicas para el desarrollo de su planta académica, atendida mediante la provisión de becas para que los profesores. (Lorenza, 2013).

Queda claro que a partir de la década de los noventa inició un fuerte impulso a la creación y ampliación de las carreras tecnológicas. Entre 1990 y 2010 se abrieron 33 Institutos Tecnológicos Federales, 131 Tecnológicos

de Estudios Superiores, 74 Universidades Tecnológicas, 38 Universidades Politécnicas, y 11 Universidades Interculturales. Cabe señalar que la creación de este tipo de instituciones también estaba orientada, a satisfacer la atención del segmento de la demanda excluido de las otras oportunidades de acceso a la educación superior pública. (Mendoza, 2004).

A partir del 2001 en el sexenio foxista se implementa el otorgamiento de becas a jóvenes con la finalidad de estudiar y no abandonar la educación superior, destaca el Programa Nacional de Becas para educación superior (PRONABES), dicho programa inicio sus operaciones en el Ciclo Escolar 2001-2006, cuyas reglas de operación se publicaron en el Diario Oficial de la Federación el viernes 02 de mayo de 2003.

Así mismo en este sexenio, en el 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como un organismo no gubernamental encargado de regular los procesos de acreditación. En esta administración la SEP puso en operación el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) como estrategia para apoyar con recursos a las instituciones de educación superior a mejorar los niveles de calidad en sus programas educativos. Dentro de sus reglas de operación se incluye el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), cuyo recurso financiero está destinado a la construcción de espacios educativos en universidades públicas estatales.

Durante el período comprendido entre los años 2003 a 2013, las Universidades Públicas Estatales y las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, presentaron sus requerimientos de infraestructura física en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), pero a partir del 2014 es a través del Programa de Fortalecimiento en la Calidad de Instituciones Educativas (PROFOCIE), por medio del cual se busca dimensionar el crecimiento y consolidación de la planta física, tomando como criterio primordial la justificación académica de la misma.

En consideración a la Educación Normal en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se presentó el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN); a partir del 2005 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) es la responsable de propiciar a través de recursos que las Escuelas Normales Públicas operen como Instituciones de excelencia académica, fortaleciendo con el ello el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), iniciativa que desde el 2002 es impulsada por la SEP y las autoridades educativas locales, y en el caso particular del Distrito Federal Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF).

A partir del 2005 el PROMIN mediante la estrategia de Planeación Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN), con lo cual se busca lograr la consolidación e integración de la Educación Normal al Sistema de Educación Superior.

En el 2010 se crea el Programa U030 Fortalecimiento de la Calidad en Escuelas Normales (PFCEEN) con la finalidad de impulsar la mejora en la calidad de las Escuelas Normales Públicas del país, a partir de mejorar la habilitación del personal académico, la incorporación de las Escuelas Normales al PROMEP; mejorar los protocolos de ingreso de los alumnos, y atender el desfase con la Reforma Integral de la Educación Básica. El programa se rige bajo la estructura programática de la DGESPE.

En el año 2014 se crea el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) con la clave presupuestaria S245, que en sus Reglas de Operación establece la necesidad de promover que las IES realicen ejercicios de planeación estratégica participativa, en los que involucren a los principales actores de la vida académica universitaria en la formulación de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); contribuir a incrementar el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC), con perfil deseable y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); al desarrollo de los CAC (cuerpos académicos consolidados) y en CAEC (Cuerpos Académicos en Consolidación); así como el incremento de procesos estratégicos de gestión certificados por normas internacionales tipo ISO 9000:2008, entre otros. (SEP, 2014).

En el 2016 la SEP pone en marcha el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) como un medio estratégico para apoyar el desarrollo de las metas contempladas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Finalmente, la perspectiva de la ANUIES denominada: Visión y Acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. Se retoma para efectos del presente trabajo el eje: *mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior*; sobresale la colaboración entre subsistemas y la implementación de políticas y gestiones centradas en la atención de necesidades locales y el desarrollo regional. (ANUIES, 2018:110).

CONSTRUCCIÓN Y PARTICULARIDADES DE LA FUTURA PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA (MGPE)

Después de haber recorrido y delimitado el escenario conceptual alusivo a la política educativa y gestión de la educación superior, se tiene la certeza del enfoque que acompañará la propuesta del MGPE, el enfoque cualitativo cuyo diseño de investigación es hermenéutico basado en la lógica de Paul

Ricoeur, interpretar la realidad con razonamiento dialéctico, en donde los símbolos proporcionan mayores significados a las interpretaciones, por lo que las conclusiones no sirven como instrumento genérico de afirmaciones.

Las categorías de análisis construidas son: política educativa en la educación superior, gestión de la educación superior, calidad de la educación superior. A continuación, se detallan las unidades de análisis en la siguiente tabla.

Tabla 1. Unidades de análisis.

Categorías	Unidades de análisis
Política educativa en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> · Planeación estratégica · Pertinencia educativa · Financiamiento
Gestión de la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> · Gestión institucional · Gestión escolar · Gestión pedagógica · Gestión educativa estratégica
Calidad de la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> · Programas académicos · Personal docente · Infraestructura educativa · Programas de fortalecimiento a la calidad educativa

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo general de la investigación consiste en analizar los procesos de gestión y política educativa desarrollados por cuatro instituciones de educación de tipo superior en el Estado de Oaxaca, de régimen de sostenimiento Público y Privado.

Los objetivos particulares son:

- Elaborar un modelo de gestión y política educativa en educación superior, denominado (MGPES) que sirva de referente institucional y cultural en las cuatro instituciones de Educación de tipo superior.
- Evidenciar la importancia de la Gestión y Política educativa como mecanismo para enfrentar la crisis financiera en la Educación de tipo superior sin menoscabo de la calidad educativa.

La pregunta de investigación planteada a manera de afirmación es:

La escasa cultura de Planeación y Gestión en la Educación Superior determinada la calidad y financiamiento educativo en Instituciones públicas y privadas en la capital oaxaqueña.

Las cuatro universidades públicas y privadas se ubican geográficamente en la capital del Estado y ofertan

programas educativos de tipo superior; se consideran cinco áreas responsables de gestionar proyectos de gestión y financiamiento. A continuación, se enuncian y especifican los instrumentos de recogida de información expresadas en entrevistas semiestructuradas y cuestionarios.

Al tratarse de avances de investigación se omite en el nombre las Universidades, toda vez que el proceso para recoger información está en proceso.

Las entrevistas se realizarán exclusivamente a los titulares responsables involucrados en la toma de decisiones.

- Universidad A
 - Directora de la Unidad de Proyectos Especiales
- Universidad B
 - Directora de la Universidad.

Los cuestionarios solo se aplicarán a los responsables de elaborar, operar y gestionar los proyectos educativos según la institución.

- Universidad A
 - Secretario de Planeación Educativa
- Universidad B
 - Coordinador de Planeación Educativa
- Universidad C
 - Coordinador de Planeación
- Universidad D
 - Director General de Asuntos Financieros

Es importante mencionar que las preguntas que componen el cuestionario y las entrevistas se basan en las categorías y unidades de análisis planteadas en el enfoque teórico; esta estrategia contribuirá a graficar la información a pesar de ser un estudio cualitativo, y lo más relevante contribuirá a interpretar con mayor objetividad las expresiones, siguiendo la tradición hermenéutica y la expresión de Gadamer (1993: 347) en el epílogo de la obra *Verdad y Método*: Ningún investigador productivo puede dudar en el fondo de que la limpieza metodológica es, sin duda, ineludible en la ciencia, pero que la aplicación de los métodos habituales es menos constitutiva de la esencia de cualquier investigación que el hallazgo de otros nuevos —y, por detrás de ellos, la fantasía creadora del investigador.

Por otra parte, uno de los retos del investigador es integrar diversas perspectivas y no caer en la monotonía metodológica, al respecto Heidegger (2007: 107) critica la pretensión de una ausencia de perspectiva, puesto que eleva a principio la falta de crítica, “haciéndola figurar explícitamente entre las consignas de la apariencia suprema idea de científicidad y objetividad, contribuyendo así a extender una ceguera radical.

El trabajo de investigación se encuentra, en el proceso la

recogida de información; es quizás la parte más demandante por no poder disponer de los tiempos externos; la riqueza conceptual contribuirá a proponer el MGPEs.

Las disposiciones de los sujetos de investigación acortan el proceso de recogida de información, así mismo el diseño de los instrumentos proporciona certeza y confiabilidad a las autoridades educativas que otorgan las autorizaciones. El mejor reconocimiento se verá reflejado al finalizar la propuesta.

Los avances de los resultados obtenidos después de aplicar los cuestionarios y entrevistas son:

· GESTIÓN DIRECTIVA

› Formación Académica.

* La escasa formación académica determina el nivel de gestión a nivel directivo; este rol es asignado de manera arbitraria a dependencias o áreas que sobre el trayecto se vuelven expertas.

* La formación disciplinaria no es un factor determinante en el desconocimiento de procesos de gestión institucional.

* Los directivos adoptan un rol de protagonistas y supervisores, asumiendo y reproduciendo resultados institucionales.

› Toma de decisiones.

* La ausencia de criterio personal en la toma de decisiones provoca la asignación de procesos y procedimientos de manera parcializada.

* La sumisión ante ideologías imperantes en la institución, nublan y reducen la presencia del directivo.

· EJECUCIÓN DE RECURSOS

› Implementación operativa.

* Los directivos no se involucran de manera directa en los procesos de ejecución, esta tarea es asignada a las áreas “expertas”.

* La diversidad de funciones del directivo no es una condicionante para no opinar y decidir en la ejecución de los recursos.

EJECUCIÓN COMPENSATORIA.

* Los recursos etiquetados no son impedimento para reorientar el destino de los mismos, sin embargo la acción no necesariamente es mala, más bien el desconocimiento del directivo en lo referente a la utilidad de aplicabilidad del recurso.

* El carisma del Directivo contribuye a la nula evidencia de la inoperatividad de sus acciones.

· POLÍTICA EDUCATIVA

› Generación.

* No hay evidencia de acciones concretas orientadas a la generación de política educativa a nivel institucional, prevalece la repetición y monotonía, debido a la seguridad que esto representa.

* Prevalecen las acciones políticas de “grilla” en detrimento institucional, generada por el temor a la pérdida del espacio laboral y al cambio institucional.

Seguimiento Político

* El esfuerzo directivo se orienta a la promoción de la imagen personal e institucional.

* Se atesora la incondicionalidad de los colaboradores, y la vigilancia monitoreada de las acciones que contravienen las disposiciones oficiales.

Los pendientes en la agenda nacional en materia educativa son bastos, por ello en la educación se habla de capítulos, los cuales no concluyen, se construyen, el trabajo colaborativo, multidisciplinario e interdisciplinario coadyuva el fortalecimiento de cualquier proceso; aún queda la propuesta del MGPEO, senderos venideros por recorrer.



FUENTES DE CONSULTA

Asociación Nacional de Universidades e Institución de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*, México: ANUIES.

Gadamer H.G. (1993). *Verdad y Método. Tomo I. Fundamentación de una Hermenéutica Filosófica*, Madrid: Ediciones Sígueme.

Gobierno del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. *Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología. Programa de Educación Superior de Oaxaca 2011-2016*, Oaxaca: COEPES.

Heidegger, M. (2007). *Hermenéutica de la Facticidad. [Hermeneutik der Faktizität – 1923]*, Madrid: Alianza.

Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca LXII (2016). *Legislatura Constitucional. Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, México: Centro de Información e Investigaciones Legislativas (CIILCEO).

Mendoza Rojas, J. (2004), “Análisis Temático. Presentación”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxiii. No. 129.

Rodríguez Gómez, R. (2002). "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7. No. 14, p.p. 133-154.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa de Fortalecimiento de la calidad en Instituciones Educativas, diagnóstico 2014*, México: SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50102/Diagno_stico.pdf

Villa Lever, Lorenzana. (2013). “Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdades en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 42. No.168, p.p. 81-103. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n168/v42n168a4.pdf>

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

El Pensamiento del Profesor y la Profesión Docente en la Innovación Curricular; Posicionamientos Teóricos.

Ramos Ramírez Briseda Noemí[§]

RESUMEN

El trabajo se sitúa en el marco del paradigma del pensamiento del profesor, en el que se analiza cómo las concepciones del docente tienen un impacto directo en la ejecución del currículo, cuyo énfasis actual es la innovación. En este panorama se ubica el profesor, que a pesar de ser el que ejecuta el currículo en el aula, aparece en los procesos de reforma curricular como responsable último de concretar los modelos educativos en el aula (Díaz Barriga, 2010). Sin embargo, siendo el pensamiento del docente “un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante las cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (Monroy y Díaz Barriga, 2011: 136), la importancia de dar peso a su pensamiento en las reestructuras curriculares se vuelve cada vez más importante.

En el texto se enfatiza la importancia del docente como agente innovador en el currículo pero también como el profesional cuya práctica es representada por sus creencias, pensamiento, cultura y sociedad, que son referidas por el prestigio de la profesión y la identidad personal y profesional.

Estudiar el pensamiento del docente es una alternativa para analizar las concepciones que el profesor tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje y cómo las representa en el aula. Así mismo, es una forma de conocer lo que el docente piensa, asimila, entiende y actúa en las reestructuras curriculares, por lo que podría ser un mecanismo para iniciar en los procesos de reestructura curricular.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento del Profesor. Innovación Curricular. Identidad Profesional. Prestigio de la Profesión Docente.

ABSTRACT

The work is located within the framework of the teacher's thinking paradigm, in which it is analyzed how the teacher's conceptions have a direct impact on the execution of the

curriculum, whose current emphasis is innovation. In this panorama the teacher is located, who despite being the one who executes the curriculum in the classroom, appears in the curricular reform processes as the ultimate responsible for specifying the educational models in the classroom (Díaz Barriga, 2010). However, being the teacher's thought “a frame of reference that integrates a set of implicit theories, beliefs, expectations, notions and values through which the teacher means, interprets, decides and acts in their educational activities” (Monroy and Díaz Barriga, 2011: 136), the importance of giving weight to your thinking in curricular restructures becomes increasingly important.

The text emphasizes the importance of the teacher as an innovative agent in the curriculum but also as the professional whose practice is represented by their beliefs, thoughts, culture and society, which are referred to by the prestige of the profession and personal and professional identity.

Studying the teacher's thinking is an alternative to analyze the conceptions that the teacher has about teaching and learning and how he represents them in the classroom. Likewise, it is a way of knowing what the teacher thinks, assimilates, understands and acts in the curricular restructures, so it could be a mechanism to start in the curricular restructuring processes.

KEYWORDS

Teacher Thinking. Curriculum Innovation. Professional Identity. Prestige of the Teaching Profession.

[§]Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Profesora en Universidad de Colima, México. Área disciplinar: currículo, didáctica e innovación. Línea de investigación: innovaciones curriculares, pensamiento docente. brisr17@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas permanentes de la educación ha sido la mejora de la calidad, las estrategias se han centrado fundamentalmente en las reformas educativas, cuyos cambios están presentes desde el ámbito administrativo hasta la implementación del currículo en el aula (Gajardo, 1999, citado por Kaufman y Nelson, 2005). Al respecto, el pensamiento del docente es un elemento a destacar en el currículo, puesto que “es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante las cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (Monroy y Díaz Barriga, 2011: 136).

Sin embargo, poco o nada se ha hecho relevante su consideración en las reestructuras curriculares y quizá con premura ante la resolución de la hipótesis sobre los efectos que conlleva relegar el pensamiento del docente en las reformas o reestructuras curriculares, nos arriesgamos a señalar el poco éxito de la innovación curricular en el aula.

Por otra parte, también es conveniente señalar que la complejidad de la profesión docente en México, se ha hecho más evidente en las últimas décadas, las reformas educativas, los cambios de gobierno, las políticas actuales y la interpretación que el docente y la sociedad tienen de la profesión impactan en el desempeño del profesor.

Por lo que además de analizar las concepciones de los docentes, también es importante examinar el contexto social y cultural que cobija la profesión. Por tal motivo, si bien en el documento se hace hincapié en la importancia de considerar el pensamiento del docente en la innovación curricular, no se deja de lado el prestigio de la profesión docente y la identidad personal y profesional, puesto que son elementos que subyacen a las concepciones y cuya carga permanece como una etiqueta en el desempeño de la profesión.

EL DOCENTE COMO AGENTE INNOVADOR EN EL CURRÍCULO

En el entendido de que la innovación curricular “ocurre en el contexto mismo de la situación educativa (tiempo y espacio) y se configura en la convergencia de conocimiento, afectividad, pensamiento y acción de los que intervienen y le otorgan sentido y significado, a partir de sus propias prácticas y de su cultura” (Collado, Medina, Herrera y Moreno, 2013: 14); la innovación curricular se demuestra en el hacer, por tanto, la postura docente y su desempeño son elementos ineludibles en la práctica educativa y el currículo. Mediante esta forma de ver la innovación curricular, surge la pregunta ¿quién es el agente innovador?, ¿el currículo, los estudiantes, el profesor?, sin duda todos son parte de la innovación y cada uno representa un papel importante en el proceso, sin embargo, siendo objeto de estudio el docente, centraremos el análisis del papel del docente como agente innovador.

Schumpeter (1942), definió la figura del emprendedor innovador, como el individuo perseverante y con habilidades especiales para crear mercados, no es un genio ni inventor pero sí un visionario. Como lo señaló Barrón (2017), en la mesa redonda: Los docentes en el siglo XXI, los profesores podrían diversificar el sentido de la educación a partir de un proyecto educativo en lugar de un modelo; sin embargo, ante esta etiqueta de agente innovador, ¿cuál es la postura del docente?, si bien, queda claro que en el currículo la innovación es una transformación que genera cambios en todos los ámbitos, ¿cómo asume el docente esa transformación y las competencias impuestas en el proceso innovador?

En el contexto curricular, como lo plantea Escudero (citado por Moreno, 2002: 25) “el pensamiento del profesor aparece estrechamente vinculado con la construcción personal que los profesores hacen de los planes oficiales de cambio y con los modos concretos por medio de los cuales interpretan, redefinen y filtran los contenidos y metas de las innovaciones” por lo que la forma en cómo asume el docente las innovaciones depende de sus concepciones, que lo inducirán a perfeccionar o lograr las competencias necesarias para abordar el proceso innovador. Como lo señala Moreno (2002), la investigación educativa ha demostrado que los pensamientos de los profesores influyen en las acciones y decisiones que adoptan en el aula, por ello la importancia de que en el estudio de la innovación curricular se incluya la línea del pensamiento del profesor.

La forma en cómo los docentes interpretan la innovación en el aula es resultado de una serie de concepciones implícitas y explícitas que ha construido a lo largo de su vida profesional y personal, ya lo señalaba Pérez y Gimeno (1988: 38), que “la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real”. Si bien, en el currículo resalta la función que debe tener el docente, esto no significa que todos los profesores se adecuaran a ese perfil y función. En la actualidad, es común que las reformas curriculares integren el deber ser del docente o una lista de competencias ideales del profesorado y solicitan a los docentes cubrir esas exigencias y se da por hecho que el docente cubrirá todo lo plasmado en el currículo, sin embargo, esto no ocurre así, las clases en el aula, la evaluación, la postura docente y de los estudiantes siguen siendo las mismas en muchas ocasiones.

Por otra parte, es notoria la ausencia de estudios que aborden el pensamiento del docente frente a las innovaciones curriculares, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar (Díaz Barriga, 2010), cómo interpreta el docente las innovaciones en el aula, es decir, cómo concibe la innovación y cómo la representa. Si bien, la línea del pensamiento del profesor ha sido uno de los temas que indaga sobre la repre-

sentatividad del docente y la relación con sus concepciones, ésta se ha centrado en mayor medida en la relación específica de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, contestar la pregunta sobre ¿cómo asume el docente su papel en la innovación curricular? Queda aún con pocas respuestas.

Como lo señala Díaz Barriga, (2010: 44) “para entender el quehacer docente es importante conocer sus significados y prácticas en el aula (...) se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en el aula” y es por esa responsabilidad que debe ser escuchado su pensamiento y necesidades.

Por otra parte, es importante que en el estudio de la profesión docente y su relación con la innovación curricular, se incluya además de las creencias y teorías implícitas, el ámbito cultural y social de la profesión docente, cuya relación está ligada a las interpretaciones y representaciones que el profesor manifiesta en el currículo y el aula. Dubar y Tripier (1998) señalan que la profesión no se puede separar del medio social donde es practicada, por tanto, la profesión docente es parte del medio social y aunque se concibe en el ámbito institucional debe tener la libertad de cambiar los sistemas para tener impacto en ese medio y a su vez el medio impulsar los cambios en la función docente. Por lo que la relación docencia y sociedad es un vínculo inherente en la educación. En este contexto, el prestigio de la profesión docente y la identidad personal y profesional, son dos ámbitos que conviene estudiar, puesto que son parte de la sociedad y cultura y que influyen directamente en el ejercicio de la profesión docente.

EL PRESTIGIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Esteban (citado por Valle y Manso, 2016) y Mateo (2010), coinciden en que la profesión docente se expresa en los imaginarios sociales a partir de las apreciaciones hacia la tarea docente. Las demandas por el mejoramiento de la calidad de los programas educativos y la exigencia a una formación integral, impulsan a que las apreciaciones sociales surjan en gran medida a partir del prestigio de la profesión. En el Informe del prestigio de la profesión docente en España, García (2013) define el prestigio como la reputación o estima popular y la consiguiente capacidad de influencia que se deriva de ciertas

características o logros personales. El autor señala que el prestigio puede distinguirse desde la postura individual o desde las posiciones sociales. Por tanto, cuando se habla del prestigio docente conviene señalar que éste se distingue del prestigio individual que cada docente obtiene ante su entorno cercano y del prestigio que la sociedad reconoce a la posición social de la profesión docente.

De acuerdo con Esteban (citado por Valle y Manso, 2016), el prestigio de la profesión proviene de tres fuentes: la que está relacionada con el propio docente, la opinión de la administración educativa y las que provienen de las expectativas de la sociedad. Según el autor, a su vez, éstas tres se agrupan en dos grandes variables: las de carácter subjetivo o extrínseco a la profesión y las que tienen un componente objetivo e intrínseco.

Las primeras dependen de las proyecciones individuales sobre los hechos o comportamientos sociales, la tradición cultural, las propias convicciones, juicios y valores sobre la realidad, la experiencia personal, etc.; y la segunda está relacionada con las características de la profesión, los aspectos atribuidos al propio desempeño. Es evidente que el prestigio es importante para el docente, puesto que implica su propia percepción de quién es y la valoración social. Así mismo, en muchas ocasiones el prestigio está relacionado a los salarios, al posicionamiento social de la profesión o al propio reconocimiento que las instituciones les dan a sus profesores, incluso desde los procesos de selección para ingresar a la docencia ya hay un prestigio determinado.

Algunos ejemplos que corroboran esto, han sido el estudio publicado por Mckinsey y Company (citado por Barber y Mourshed, 2008), en el que se indagó por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría y cuál es la razón de que ciertas reformas educativas tengan tanto éxito, cuando muchas de ellas no logran su cometido. Los resultados arrojaron que éstos sistemas compartían ciertas características y era la forma en cómo seleccionaban a sus docentes desde la formación, los años que invertían para formarse los estudiantes y los altos salarios, es decir, el reconocimiento que el sistema daba a sus docentes implicaba un alto prestigio que impactaba en toda la sociedad y por supuesto en los resultados.



Otros estudios como el informe TALIS de la OCDE (2009), en sus conclusiones, hace hincapié en la necesidad de contar con profesorado de alto nivel y reconocido. Caso similar es el informe del prestigio de la profesión docente en España (2013), que también alude a los procesos de selección para reclutar a los mejores candidatos y que estos dignifiquen la profesión docente incrementando su prestigio, de tal manera que cada vez tengan mejores candidatos que impacten en la calidad educativa. Por su parte, en los últimos informes de PISA evidencian que el papel del profesorado y el reconocimiento social que se tiene del trabajo docente son elementos que impactan en los resultados de los alumnos en Finlandia y Corea, por lo que sin duda, el prestigio está relacionado con la buena calidad de la educación.

Caso contrario a los anteriores, es el reciente estudio sobre la profesión docente en América Latina (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alonso, 2018: 17), en el que se expone lo poco prestigiosa que es la profesión docente en el continente, “la valoración de la profesión por la población es baja debido, entre otras razones, a la insuficiente preparación de los docentes en la región y por tratarse de una ocupación tradicionalmente mal remunerada (...) la estructura salarial de esta profesión usualmente es bastante rígida y ofrece poco espacio de crecimiento”. Aunado a esto, el poco interés de los jóvenes por la carrera, las escasas exigencias en los procesos de selección de la profesión y el panorama laboral, son elementos que impulsan el desprestigio de la profesión en la sociedad.

Otros estudios como el de Zamora y Cabrera (2015), señalan, entre lo más relevante, la discrepancia entre el prestigio que otorga la sociedad española de la profesión docente y la que según los propios docentes tiene su profesión, mientras que la sociedad valora con buena estima la profesión docente, parece que los profesores no sienten satisfacción por su labor.

En síntesis, el estudio sobre el prestigio de la profesión docente indica cómo éste asume posturas individuales y sociales que son impuestas por el deber ser en el currículo, por políticas nacionales y/o internacionales, por las tendencias en la educación y por los sistemas educativos; si el prestigio es resultado del individuo y la sociedad, ambos debían impulsar mecanismos que dignifiquen la profesión y se atiendan las debilidades de los sistemas para recuperar o reconstruir el prestigio de la profesión docente.

IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

Ligado al prestigio, otro elemento a considerar en el ámbito social y cultural, corresponde a la identidad profesional de la docencia, cuya relevancia en el tema es porque su estudio sugiere la posible relación para el desarrollo de innovaciones educativas (Beauchamp y Lynn, 2009, Enyedy, Goldberg y Muir, 2005), en tanto que, se trata de entender al docente

desde su práctica. En la identidad profesional convergen la identidad personal y la identidad social, una involucra a la otra y viceversa y ambas interactúan en el espacio y tiempo.

La identidad personal está estrechamente unida al autoconcepto y autodesarrollo profesional, corresponde a lo implícito del profesor, ¿quién es la persona que enseña?, su historia, su cultura, la forma de pensar, la esencia del individuo. Medina (1998: 64) plantea que “la identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas y emergen las creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y con los demás miembros de la comunidad educativa. Las concepciones y autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr la identidad personal y especialmente, la profesional”. Si cada docente pudiese identificar sus concepciones implícitas, probablemente conocería qué es capaz de realizar en el marco de las innovaciones educativas y qué necesita para lograrlo, por tanto las transformaciones serían permanentes y con un verdadero significado en la comunidad.

De esta manera, los significados que emergen del docente, tienen un impacto un tanto directo en el currículo, su interpretación de lo que concibe como innovación, aprendizaje, enseñanza y de su propia profesión, evidentemente influyen en su desempeño profesional y en la postura que asumen ante las innovaciones curriculares. Algunas investigaciones demuestran que el aspecto personal tiene incluso mayor relevancia que la didáctica de los docentes en la percepción de los estudiantes, tal es el caso de los trabajos de Vaello (2009) y Zabalza y Zabalza (2012), cuyos estudios demostraron que los estudiantes valoraban como buenos docentes a aquellos que recordaban por sus aspectos personales.

Así mismo, Zabalza y Zabalza, (2012), dejan en claro que la dimensión personal está presente en cada parte del proceso educativo y es inevitable excluir la identidad personal en el desempeño profesional y aquello de que los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son, sigue vigente. Al respecto, Day (2005) señala que el compromiso y desarrollo profesional que el docente asume durante su carrera depende de las historias personales y profesionales. Por tanto, en la identidad profesional, el ámbito personal no puede separarse. Como lo señala Bolívar (citado por Valle y Manso, 2016: 18), la identidad profesional, es concebida como la definición de sí del individuo, “puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente”. Por ende, la condición de profesor en la sociedad posee un número de determinaciones personales, histórico – sociales y culturales que no se modifican por prescripciones administrativas (Lorenzo, 1998) y que tampoco se resuelven

con cambios en la formación del profesorado.

Al respecto, Gómez (2015), señala en su trabajo algunas características sobre la identidad profesional del profesor que coinciden con lo anterior: conjunto de representaciones relativamente estables en el tiempo, con un contenido definido por roles, creencias y sentimientos vinculados al ejercicio de la profesión y otras que hacen referencia a la integración de la dimensión individual y social, la subjetividad y que permanecen en construcción.

Si bien, el aspecto personal, social y la percepción social son factores determinantes en el ejercicio de la profesión, también lo es el vínculo a los procesos históricos y a los proyectos de país que se trazan (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009: 76). Como se ha señalado, América Latina es el continente con el más bajo prestigio de la profesión docente y por consiguiente se refleja, entre otras cosas, en los resultados académicos de los estudiantes y la identidad profesional del profesor, por lo que el trabajo de reconstrucción corresponde no solo al propio docente, sino también a las estructuras políticas y sociales; de ahí que en la nueva agenda para América Latina 2030, se haga hincapié en que los docentes son la clave para el éxito y son indispensables para una educación de calidad, por lo tanto es necesario “asegurarse de que se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean cualificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados”.

En el trabajo realizado por Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018) para el Banco Interamericano de Desarrollo, presentan las políticas vigentes de cinco países de Latinoamérica (Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú) que se han planteado para atraer, formar y seleccionar a los mejores docentes, esto con el propósito de mejorar la función docente y su impacto en la educación. Algunas de las acciones son: el incremento salarial, oportunidades de crecimiento profesional, incentivos para atraer docentes en escuelas que más se requiere, incentivos económicos para candidatos talentosos, entre otras; algunas están siendo implementadas o en proceso de implementación, otras aplican a ciertas instituciones y otras varían según el estado y municipio.

Sin duda, con el trabajo que han hecho los países desde el planteamiento de políticas, es un paso más para avanzar en la puesta en marcha de propuestas innovadoras curriculares que contribuyan a mejorar la educación de cada país y cuya intención de atender al profesorado como una de las partes vulnerables de la educación deja en evidencia el interés y preocupación por dicho sector, sin embargo, no debe quedarse solo en planteamientos, que si bien, son el marco para iniciar cambios de raíz en la educación, son apenas intenciones plasmadas que deben dilucidarse en los planes educativos, en los contextos

escolares y en el aula. Por tanto, hacer realidad el trinomio políticas – sociedad – educación, podría impulsar la reestructuración de la propia identidad profesional del profesor.

CONCLUSIONES

Dentro del análisis expuesto, es posible vislumbrar tres elementos necesarios entorno al trabajo con el docente, para lograr verdaderas innovaciones curriculares que transformen la práctica educativa: 1) es importante considerar el pensamiento del docente en las innovaciones curriculares, puesto que es un referente clave para impulsar verdaderas innovaciones que transformen la práctica educativa; 2) no obviar que la profesión docente tiene una carga importante cultural y social y que ésta influye en el desempeño del profesor, por tanto, conocer quiénes son los profesores con los que cuentan las instituciones educativas, permitirá saber cómo trabajar con el profesorado para aprovechar sus habilidades y talentos y 3) para lograr verdaderas innovaciones que permanezcan es necesario implementar políticas que impulsen la innovación de acuerdo a los contextos, es decir, que la innovación surja en respuesta a las necesidades y que sea la misma comunidad académica la que promueva iniciativas para la mejora, además son necesarias políticas que promuevan el prestigio satisfactorio de la profesión docente e impulsen un cambio en las estructuras de selección, contratación y formación continua de la profesión docente.

REFERENCIAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Chile: PREAL.
- Barrón, C. (16, mayo 2017). *Los docentes en el siglo XXI*, Mesa Redonda. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZBJTPkIduo&t=4076s>
- Beauchamp, C. y Lynn, T. (2009). "Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education", en *Revista Cambridge Journal of Education*, Vol. 39, No. 2, p.p. 175 – 189.
- Bolívar, A. (2016). "Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento", en Valle y Manso (Coords.). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). "Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria", en *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, No. 1, 1-39. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Day, C. (2005). *Ser docente, desarrollarse como profesional en: Formar docentes*, Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 1, No. 1, p.p. 37 – 57. Disponible en: <http://ries.universia.net>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*, París: Armand Colin.
- Fundación Europea Sociedad y Educación. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad: Informe*, Madrid: FESE. Disponible en: <http://www.sociedad-y-educacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Enyedy, N., Goldberg, J. y Muir, W. (2005). "Complex dilemmas of identity and practice", en *Science Education*, Vol. 90, No. 1, p.p. 68 – 93.
- Esteban, M. (2016). "Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. La profesión docente en el imaginario social", en Valle y Manso (Coords.). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*, Madrid: Narcea.
- Fundación Europea Sociedad y Educación. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad: Informe*, Madrid: FESE. Disponible en: <http://www.sociedad-y-educacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Santiago: PREAL. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Gómez, F. (2015). "La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria" *Tesis de grado Doctoral*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377472/fgt1de1.pdf
- Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. Doc. N° 33, Santiago de Chile: PREAL.
- Lorenzo, J. (1998). "El profesor y su dimensión profesional", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 9, No. 1, p.p. 141 – 163. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898120141A>
- Mateo, L. (2010). "Connotaciones sociales de la profesión del maestro", en *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, No. 11. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7556.pdf>
- Medina, A. (1998). "Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa, base de la transformación de la comarca", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1. No. 2 y 3, p.p. 61-92. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1999_123/identidad.pdf
- Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). "Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. Investigación Pedagógica", en *Revista Redalyc*, Vol. 12. No. 1, p.p. 43 – 59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512005.pdf>
- Monroy, M. y Díaz, M. (2011). "Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente", en Rueda, B. y Díaz – Barriga, F., (Coord.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, ISSUE, p.p. 136 – 154.
- Moreno, T. (2002). "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 24. No. 95, p.p. 23 – 36. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n95/v24n95a3.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Informe TALIS*, México: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/centro-demexico/medios/43058438.pdf>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje", en *Revista Dialnet*, Vol. 42, p.p. 37 – 63. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>

carga/articulo/48302.pdf

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.

Schumpeter, J. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*, United States: Harper & Brothers.

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*, Barcelona: Graó

Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). *Profesores (as) y profesión docente. Entre el ser y el estar*, Madrid: Narcea.

Zamora, B. y Cabrera, L. (2015). "La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 8, N. 1, p.p. 86 -107. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8763>

Fotografía: ICEUABJO, 2019.



El Pensamiento Estratégico de los Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar en la Práctica Docente. Avance de Investigación

Reyes de la Rosa Aber

RESUMEN

La investigación pretende estudiar y analizar el proceso que desarrolla el estudiante cuando se encuentra en situaciones reales de la práctica docente, cuando visualiza y toma decisiones que repercuten directamente en el desarrollo formativo de los niños preescolares.

La investigación se desarrolla bajo un corte teórico-empírico, con una metodología mixta de tipo explicativo con un diseño transversal. La población está conformada por 28 estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar y la muestra de análisis por 8 elementos. La investigación utiliza a la entrevista estructurada y a la observación como instrumentos de recolección de datos y emplea técnicas de análisis tanto cualitativas como cuantitativas.

El objetivo principal de la investigación es “explicar las implicaciones que tiene el pensamiento estratégico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la práctica docente”; es decir, a partir de los datos recolectados, explicar el proceso que se presenta, cuando el estudiante visualiza los resultados y adecúa su intervención en situaciones reales de la práctica docente para alcanzar a su máxima expresión los propósitos planteados. Para lograr los objetivos, los datos se discuten bajo el fundamento teórico relativos al estudio de las habilidades cognitivas, la organización lógico-conceptual, los constructos y el razonamiento.

PALABRAS CLAVE

Habilidades Cognitivas. Metacognición. Razonamiento. Pensamiento. Representaciones Mentales. Constructo. Estrategias. Planeación Didáctica.

ABSTRACT

The research aims to study and analyze the process that the student develops when they are in real situations of teaching practice, when they visualize and make decisions that directly affect the formative development of preschool children.

The research developed out under a theoretical-empirical

approach, with a mixed methodology of explanatory type with a transversal design. The population is formed by 28 students of the degree in Preschool Education and the sample of analysis by 8 elements. The research uses structured interviews and observation as data collection instruments and uses both qualitative and quantitative analysis techniques.

The main objective of the research is "to explain the implications of the strategic thinking of the students of the degree in Preschool Education in teaching practice"; that is, from the data collected, explain the process that is presented, when the student visualizes the results and adapts his intervention in real practice situations teacher to reach the maximum purpose of the proposed purposes. To achieve the objectives, the data are discussed under the theoretical basis related to the study of cognitive skills, logical-conceptual organization, constructs and reasoning.

KEYWORDS

Cognitive Habilityties. Metacognition. Reasoning. Thought. Mental Representations. Construct. Strategies. Didactic Planning.

INTRODUCCIÓN

“... el pensamiento estratégico consiste en el uso integrado de conocimientos y habilidades,... orientado a la resolución defendible de problemas en el plano del razonamiento hipotético-inferencial, en diversas formas representacionales” (Campos, 2005: 35).

Los procesos de enseñanza en el ámbito del conocimiento disciplinario deben llevarnos a formar individuos para la vida, que armonicen los saberes, las habilidades y los valores, y que incidan directamente en la realidad social; además que

*Grado académico Maestría en Educación Básica, adscrito a la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca como docente de educación superior. Línea de Investigación: Desarrollo Humano y Aprendizaje; estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

desarrollen un pensamiento y una praxis estratégica que le permita ser propositivo en la toma de decisiones en las situaciones críticas y reales del quehacer docente, y concentrar sus esfuerzos con objetivos bien definidos.

El pensamiento estratégico ha sido objeto de estudio desde el ámbito militar, financiero, gerencial y desde otras áreas; pero ¿por qué no se la ha dado la relevancia que tiene en el ámbito educativo?, como educadores investigamos y accionamos con las estrategias, pero no le hemos dado la importancia al desarrollo de la habilidad del pensar estratégicamente.

El objetivo principal de la investigación es “explicar las implicaciones que tiene el pensamiento estratégico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la práctica docente”; es decir, a partir de los datos recolectados, explicar el proceso que se presenta, cuando el estudiante visualiza los resultados y adecúa su intervención en situaciones reales de la práctica docente para alcanzar a su máxima expresión los propósitos planteados. Para lograr los objetivos, los datos se discuten bajo el fundamento teórico relativos al estudio de las habilidades cognitivas, la organización lógico-conceptual, los constructos y el razonamiento.

La investigación se desarrolla bajo un corte teórico-empírico, con una metodología mixta de tipo explicativo con un diseño transversal. La población está conformada por 28 estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar y la muestra de análisis por 8 elementos. La investigación utiliza a la entrevista estructurada y a la observación como instrumentos de recolección de datos y emplea técnicas de análisis tanto cualitativas como cuantitativas.

PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

El objeto de investigación se centra, en el pensamiento estratégico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en sus implicaciones como proceso que tiene con el conocimiento, el razonamiento y las habilidades desarrolladas en el plano de la práctica docente;

Las Prácticas profesionales las cuales constituyen un trayecto formativo en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar tienen como propósito fundamental contribuir a que el futuro docente articule los saberes adquiridos, y a partir de la reflexión y el análisis, proponga estrategias adecuadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

“De manera progresiva, aunque no lineal, los estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológico adquiridos en el transcurso de cada semestre con lo que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas de educación preescolar.” (Diario Oficial de la Federación, 2012: 42)

Con base en los resultados de evaluación obtenidos en el ciclo escolar 2016-2017, en el curso de Práctica Profesional, se

observó que a las y los estudiantes de séptimo y octavo semestre, se les dificulta aplicar los conocimientos disciplinarios adquiridos durante su formación profesional a situaciones reales, imprevistas de la práctica docente en los Jardines de Niños, lo cual conlleva a reproducir métodos de enseñanza mecanizados sin lograr los propósitos formativos en el niño de preescolar.

El estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar tiene un conjunto de constructos e ideas sobre el campo educativo, organizados de una manera específica y única, la cual está en constante desarrollo y guarda una relación estrecha con el desarrollo de *habilidades cognitivas*; al respecto Campos (2008: 31) considera que estas habilidades son “las formas de procesamiento de *contenidos representacionales*, es decir, de utilizar, relacionar, transformar y generar conocimiento con algún *propósito específico*”. Desde esta mirada, consideramos que el eje vertebral de la formación de los futuros docentes es la construcción de su formación profesional, que los lleve a utilizar, relacionar e integrar todo el conocimiento tanto teórico como práctico de una manera sistemática, situada y estratégicamente.

Para identificar el problema partimos desde la premisa empírica, que el estudiante al no tener clara su intervención en situaciones reales de la práctica docente para lograr propósitos formativos en los niños de preescolar, estamos ante una situación de procesamiento de conocimiento y habilidades, para formar relaciones sistemáticas y secuenciales a partir de situaciones hipotéticas o reales que den claridad y cumplimiento a los propósitos planteados; lo que nos lleva a considerar al pensamiento estratégico, como un proceso implícito en la práctica docente, que permite el uso integral de conocimiento y habilidades.

Para el análisis de este problema, se consideran como categorías teóricas a *los constructos, habilidades cognitivas (estratégicas complejas), la organización lógico-conceptual y la metacognición* (a través del razonamiento hipotético-inferencial).

A partir de estas categorías, el problema de investigación se concreta en la siguiente interrogante: *¿Qué implicaciones¹ tiene el pensamiento estratégico de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la práctica docente?*, el cual, a través de los siguientes objetivos específicos se indagará y explicará este proceso:

1. Analizar la organización lógica-conceptual de los constructos “planeación didáctica” en los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar.
2. Identificar los momentos en que se manifiesta el pensamiento estratégico de los estudiantes en situaciones reales de

¹Considerando la palabra “implicación” desde la relación causa-efecto.

la práctica docente.

3. Relacionar desde la organización lógica conceptual, al pensamiento estratégico con la práctica docente.

JUSTIFICACIÓN

Las prácticas de intervención docente son el eje vertebral de la formación de los futuros docentes, tiene el propósito fundamental de contribuir a que, el estudiante articule los saberes adquiridos, y a partir de la reflexión y el análisis, proponga estrategias adecuadas en el proceso enseñanza-aprendizaje con los niños de preescolar. Reflexionar sobre el desarrollo de las habilidades, los constantes estímulos del mundo físico y social, en la que intervienen los significados, las percepciones, representaciones y las acciones, así como los conocimientos formados de éstos, se concreta en la estructuración lógica y cognitivamente, dando la posibilidad de pensar estratégicamente y dar sentido a la experiencia y a la elaboración de nuevos conocimientos que determinan las acciones, la organización, la planeación, la visión de cambio y la perspectiva de futuro. Pero, ¿Cómo se desarrolla y es aplicado el pensamiento estratégico en la práctica docente por los estudiantes en formación?, Conocer, analizar y explicar este objeto de estudio es lo que nos ocupa en esta investigación.

Conscientes de la importancia que tiene el pensamiento estratégico en el proceso enseñanza-aprendizaje, el presente estudio tiene interés teórico-práctico sobre el ámbito educativo. Esta investigación es importante y necesaria para conocer cómo el estudiante construye lógico-conceptualmente a partir de constructos, estrategias que utiliza en su práctica docente, además aporta bases teóricas que sirven como materia de reflexión y acción sobre el quehacer diario en el contexto escolar, la comprensión de su propia labor y la posible forma de potenciar sus habilidades.

MARCO TEÓRICO

Se pretende acotar y fundamentar teóricamente los conceptos que forman parte del pensamiento estratégico en la práctica docente desde el enfoque cognoscitivista.

CARACTERIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO 2012 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

La formación de maestros en la Escuela Normal de Educación Preescolar está fundamentada en el Acuerdo 650 del Diario Oficial de la federación con fecha 20 de agosto de 2012. Donde establece que la formación de los maestros y maestras deben responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo.

El Plan de estudio es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación preescolar, donde describe sus orientaciones y los elementos generales y específicos que lo conforman y considera los modelos y enfoques vigentes (Diario Oficial de la Federación, 2012).

El perfil de egreso de la Educación Normal, constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudio, y se expresa en competencias: las competencias genéricas expresan desempeños comunes, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aprende de manera permanente.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético.
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación (id. p. 35).

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación preescolar, tiene un carácter específico y se forma al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para ejercer la profesión docente.

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las



necesidades del contexto en el marco del plan y programa de estudio de la educación preescolar.

- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación preescolar.
- Aplica críticamente el plan y programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del escolar.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (id. p. 36).

La malla curricular está constituida por cinco trayectos formativos, de los cuales se encuentra el trayecto de práctica profesional.

El Trayecto de Práctica Profesional vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. Tiene un carácter en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. De manera progresista, aunque no lineal, los estudiantes articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos en el transcurso de cada semestre con lo que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas de educación preescolar; es decir, las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES COGNITIVAS

Campo y Gaspar (2008) identifican tres componentes muy importantes del proceso de construcción de conocimiento y la formación de competencias, entre ellas: *la argumentación,*

las habilidades cognitivas y la organización lógico-conceptual. Aborda los procesos de construcción de conocimiento desde la perspectiva de las habilidades cognitivas y la argumentación, elementos fundamentales en el proceso educativo, el desarrollo de competencias profesionales y el fortalecimiento de su calidad. Campo menciona (2008: 21) que las *“Habilidad cognitiva y la argumentación no se da en el vacío: operan en relación con mucho otros aspectos, entre ellos el conocimiento, los procesos discursivos y el contexto social”.*

De acuerdo con las teorías cognitivas sobre la construcción de conceptos, todo conocimiento presenta en todo momento algún nivel de organización lógico-conceptual (Campos, 2005). Para Piaget, esta organización es el equilibrio de los hábitos cognitivos que hacen posible el procesamiento de construcción de conceptos y Vygotsky, lo llama sistema de conceptos. Campos (*idem*) de igual manera alude a los procesos cognitivos como actos culturales, en relación intrínseca con estructuras de conocimiento. Esto nos permite entender que, el acto cognitivo es un elemento activo, constructor de contexto, considera que, “... los significados constituyen la base representacional, conceptual, del conocimiento, mientras que el sentido se adquiere de acuerdo con su estructura lógica” (id. pág. 9). Los conceptos disciplinarios que se van construyendo son abstractos, incorporan nociones conceptuales y habilidades estratégico-procedimentales complejas, todo articulado por estructuras inferenciales.

Campos (2008: 26) define que *“La cognición es el proceso racional con el que nos relacionamos con la realidad. Se encuentra siempre presente junto con otras dimensiones de la vida humana, como son la efectiva y la valoral”*, desde esta aportación se desprende que las habilidades cognitivas son las formas de procesamiento de contenidos representacionales, en otras palabras *relacionar, transformar y generar conocimiento con algún propósito específico.*

Fitts (1964) considera que el desarrollo de las habilidades cognitivas se presenta en tres fases de adquisición: a) *la fase inicial de adquisición*, el individuo intenta entender el conocimiento sin intentar aún aplicarlo; en esta fase son relevantes las explicaciones, la discusión, y otras actividades de adquisición de información; b) *la fase intermedia*, el individuo posee conocimiento para aplicar conceptos y principios adquiridos a la solución de problemas; se distinguen dos subfases: *la de aplicación de un único principio*, el aprendizaje se adquiere a partir de ejemplos y analogías (Anderson, 1993: 36), y consiste en recuperar, colocar sus partes en correspondencia con el problema, sacar inferencias y encontrar su solución, lo que puede ser generalizado a otros problemas similares pero no idénticos (VanLehn, 1995); y *la aplicación de varios principios* se produce cuando el aprendizaje de una habilidad cognitiva compleja requiere el aprendizaje de otras (Anderson, y otros,

2004); y c) *la fase final de adquisición de habilidades cognitivas* comienza cuando los individuos pueden ejecutar acciones sin dificultad y sin errores (Fitts, 1964).

Según Palmer y Kimchi (1984), en su trabajo sobre el enfoque de procesamiento de la información en la cognición, identifica cinco sistemas para representar al conocimiento: a) *el sistema proposicional*, donde su unidad básica es la *proposición*, es decir, un enunciado que se puede evaluar como verdadero o como falso; b) *el sistema analógico*, constituido, fundamentalmente, por la imagen mental; c) *el sistema procedimental*, el cual consiste en el conocimiento de un conjunto de procesos cognitivos para llevar a cabo alguna acción; d) *el sistema distribuido y paralelo*, basado en las conexiones neuronales e implica un procesamiento masivo en paralelo, no localizado, sino distribuido por todo el sistema; y e) *los modelos mentales*, los cuales constituyen una modalidad de representación analógica, concebido como un sistema de representación específico y diferenciado.

LA ORGANIZACIÓN LÓGICO-CONCEPTUAL EN EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

El pensamiento estratégico guarda una relación muy estrecha con el pensamiento lógico y el pensamiento crítico, los cuales se caracterizan por estar constituido por habilidades cognitivas más complejas, es decir de habilidades metacognitivas y el saber a aprender a pensar en lo que se piensa (Chrobak, 2017).

Desde la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1978), el niño o niña asimila aquellos elementos de la realidad que les rodea y los incorpora a sus esquemas convenientemente relacionados, es decir a sus estructuras originales, las que se irán construyendo a partir de un estado a otro. Cortes (2000: 43) explica, que cuando los estudiantes construyen sus propios significados elaboran inferencias acerca de la nueva información, y generan nuevas relaciones entre la nueva información y la que ya existe en su estructura cognitiva.

Novak (1988) partiendo de la teoría de Ausubel, donde potencia el aprendizaje significativo y describe la importancia del conocimiento previo en la adquisición de nuevos conocimientos, representa las estructuras conceptuales-proposicionales construidas por los alumnos, que se relacionan sustantivamente con otros conceptos en la organización conceptual. Para Campos, Cortes y Gaspar (1999), los conceptos intrínsecamente conectados entre sí constituyen las organizaciones conceptuales, que, a través del pensamiento argumentativo, se establecen las conexiones lógicas entre las diversas unidades conceptuales o entre zonas de conocimiento en la estructura cognitiva. Estas conexiones lógicas e imágenes respecto de una zona de conocimiento, se articulan en dos dimensiones, la semántica y la epistemológica, que dan sentido y justificación al contenido.

El estudiante construye su conocimiento y lo organiza a través de los distintos niveles de representación y aprende cuando transforma la información según su experiencia, tiene un conjunto de conceptos e ideas, organizados de una manera específica y única, la cual está en constante desarrollo y guarda una relación intrínseca con los procesos cognitivos (Moya, 2006: 35).

En el momento que se tiene una organización lógico-conceptual, se utiliza en la reflexión (Hernández, 2011), dando paso a las habilidades de razonamiento, donde se requiere conectar conjuntos de conocimiento, a la construcción de secuencias de procesos tales como la clasificación, la comparación o pensamiento inferencial (Cortes, 2000), y disponible para ser utilizado por el pensamiento estratégico mediante procesos de recuperación o acceso.

EL PENSAMIENTO INFERENCIAL Y EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

El pensamiento es una actividad que se origina de las ideas, que parten de situaciones reales e imaginarias, y es la capacidad humana para construir mentalmente representaciones e interpretaciones de las relaciones sociales y es fundamental para adaptarse tanto en el medio natural como en el histórico-cultural (Longoria, Cantú y Ruiz, 2006). Loehle (1996) define al pensamiento estratégico como un proceso de razonamiento sistémico, de análisis y aprendizaje aplicado a sistemas o problemas complejos, con miras a lograr un objetivo; es decir, está definido por la necesidad que se tenga y por los objetivos planteados.

El pensamiento estratégico se origina a partir de las *habilidades cognitivas* juntamente con el conocimiento (Campos, 2005; Constantinov, 2015) y el desarrollo de este conocimiento inicia desde una estructuración compleja y progresivamente a partir del trabajo sistemático y organizado de diferentes habilidades cognitivas (Dorado, 1999).



Villarini (2011) plantea que el sistema del pensamiento se conforma de tres subsistemas intrínsecamente relacionados el uno del otro: a) subsistema de representaciones o codificación, dirigido a organizar los estímulos y la información de manera significativa, comprender imágenes, conceptos, nociones, esquemas; b) subsistema de operaciones, que se encarga de procesar y reorganiza la información, comprende las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas del pensamiento y tácticas del pensamiento, las heurísticas, los métodos y las operaciones abstractas; y c) subsistema de actitudes, involucra los afectos que dan sentido y valor al pensamiento, comprende las emociones, los intereses, los sentidos y los valores. Estos tres subsistemas permiten que se estimule y se genere el pensamiento estratégico.

El pensamiento estratégico va más allá de una simple planeación donde se marcan objetivos y soluciones predefinidas con métodos conocidos. Campo y Gaspar (1999) caracterizan al pensamiento estratégico como un proceso *estructurado* porque integra conocimiento, habilidades, problema y solución; *sintetizador* del conocimiento previo y de soluciones; *exploratorio* por necesitar hipótesis, imaginación y procesos creativos; *direccional*, porque es necesario una metodología sistemática y rigurosa para llegar a la solución; y *flexible*, por permitir modificaciones a los aspectos del problema, método o solución. Es el uso integrado de conocimiento y habilidades, tanto fluidas como cristalizadas, orientado a la resolución defendible de problemas en el plano hipotético-inferencial con énfasis en relaciones secuenciales a partir de situaciones hipotéticas o reales planteadas en diversas formas representacionales, tanto de carácter disciplinario como contextual.

El proceso del pensamiento estratégico no es lineal, ya que es inminente la influencia de un entorno externo en desarrollo dinámico, lo que hace que los conocimientos se puedan utilizar en el momento necesario, activarlos y favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos y complejizar el pensamiento. Para pensar estratégicamente se requiere además de intuición, creatividad, habilidades y conocimiento, el desencadenamiento del pensamiento inferencial (Kusnidzova, Krilatkov, Minerva y Padoliak, 2016).

El pensamiento inferencial se define como la "... capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento, ... incluyendo el razonamiento y la presuposición" (Gil y Flores, 2011), es decir la habilidad que tiene una persona para "comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias" (id.).

Campos (2004) define como habilidad al encadenamiento secuencial o simultáneo de las acciones que forman los conglomerados cognitivos, y ubica a la habilidad del pensamiento inferencial dentro de las habilidades de tipos analítico-categoriales, las cuales conforman la base lógica de los conceptos,

del conocimiento y permiten entender, dar orden y sentido a la vida y a situaciones experienciales. De acuerdo a Lohman citado por Campos (id., p. 10) éstas son habilidades estables o cristalizadas; las cuales operan principalmente con conceptos ya conocidos, y producen lo que ya se sabe hacer; en el saber informal, el uso de las habilidades cristalizadas dependen más de la experiencia que de la abstracción y la lógica formal aunque socialmente es construido, no es socialmente homogéneo; y en el caso del razonamiento formal, hace posible el acceso y la construcción del saber científico en altos niveles de abstracción y homogeneidad.

Graesser, Singer y Trabasso (1994) citado por Gil y Flores (2011: 107) identifican tres grupos de inferencias en relación con la narrativa que se presenta: a. Inferencias locales o cohesivas, conectan e identifican las conexiones causales locales entre la información, haciendo asignación de estructuras nominales a roles; b. Inferencias globales o coherentes, están relacionadas con la causalidad y se recurren para dar explicaciones coherentes de una forma consciente. Se dan en la conexión de datos locales y datos informativos en la memoria; y c. Inferencias complementarias, permiten identificar las conexiones causales locales entre la información que se está escuchando, y la que proviene del conocimiento del lector; además de hacer conjeturas o suposiciones a partir de ciertos datos.

Sternberg citado por Campos (2004: 11) hace referencia que "*la comprensión verbal también es inferencial*", ya que parte de conocimiento previo, seleccionando significados conceptuales relevantes y utilizándolos como anclaje de nuevos significados. Este proceso se desarrolla con factores del contexto mediante la codificación de términos lingüísticos en el conocimiento nuevo, la combinación de los significados de dichos términos en una representación integrada, y la comparación de dicha representación con el conocimiento previo.

LAS REPRESENTACIONES MENTALES Y LOS CONSTRUCTOS EN EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

Cuando el profesor explica los nuevos contenidos de una manera entendible, orientadora y motivadora, elabora las ideas del tema considerando que los conceptos inclusores de la estructura cognitiva de sus alumnos deben servir de anclaje para el nuevo aprendizaje o un cambio conceptual; las representaciones hechas de la experiencia, se configura como un sistema de conceptos estructurados jerárquicamente (Quaas, Ascorra y Bertoglia, 2005: 80). Los conceptos son objetos, situaciones, eventos o propiedades con secuencias organizadas de significados (Martínez, Arrieta y Meleán, 2012). Sin embargo, (Kerlinger y Howard, 2001) hacen una diferencia entre "concepto" y "constructo", que, aunque tienen significados similares, existe una diferencia importante. El "concepto" expresa una abstracción generada por una generalización a

partir de situaciones particulares. Sin embargo, un constructo es un concepto adoptado para un propósito científico, de forma deliberada y consciente.

El *constructo u objeto conceptual* es una creación mental (cerebral) como lo describe (Bunge, 2002). Niekipelova (2015: 136) considera que los constructos son formas en que las personas organizan las experiencias de acuerdo con criterios o principios de similitud y diferencia. Mario Bunge (2002) resalta el concepto de constructo como “*concepto no observacional*” muy diferente en su forma de obtención a los conceptos empíricos que siempre pueden ser medidos, observables o susceptibles.

Desde la Teoría de los Constructos Personales de Kelly (1991), la cual denominó epistemológicamente como *alternativismo constructivo*. En su segunda premisa del postulado fundamental considera al objeto anticipatorio como una actividad que está canalizada por una red de significados personales que deriva en una función anticipatoria de los hechos, a lo que llamo *constructos*, y lo plasma en el primer *corolario de construcción* de su teoría, la cual menciona que construimos significados en base a nuestra experiencia pasada. Además consideró que cada sujeto posee una propia representación mental de la realidad, global y parcial; el individuo construye, modifica y da significado a las palabras en cuestión a partir de la experiencia, el conjunto de conocimientos y de hipótesis. Esto nos remite a la existencia en cada sujeto de una estructura cognitiva que constituye el mundo propio del sujeto y crea su propio espacio.

Para la psicología moderna, la interacción con el entorno no sería posible en ausencia de un flujo informativo constante, al que se denomina percepción. La percepción puede definirse como el conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos.

EL RAZONAMIENTO EN EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

Cuando los estudiantes se encuentran en situaciones nuevas, no previstas y tiene que resolver un problema, cada uno de ellos llega a una solución, sea exitosa o no; para esto, utilizan diferentes planteamientos y procesos de resolución. Krunger y Dunning (1999) explican que, en la medida que el estudiante clarifica sobre que conoce y como conoce, va estableciendo parámetros de comportamiento y de actuación, e incluso llega a evaluar estos parámetros en otros sujetos y compararlos, para validar su propia actividad cognitiva. Flavell (2000) adopta la palabra *metacognición* para definir al conocimiento sobre como conocemos, es decir, conocer el propio conocimiento.

Existe una relación crucial entre las habilidades cognitivas y la metacognición. Sternberg (1979) en la subteoría compo-

nencial considera que la inteligencia analítica comprende la capacidad de captar, almacenar, modificar y trabajar con el conocimiento, refiriéndose a la capacidad de establecer planes y gestionar los recursos cognitivos, lo que nos permite realizar operaciones mentales (definir, tomar decisiones y generar soluciones); en otras palabras, permite al sujeto identificar y trabajar estratégicamente con las distintas partes de una situación o problema. Contar con conocimiento para manejar una situación o resolver un problema, así como la capacidad de los procesos mentales, utilizando las habilidades metacognitivas, permite a los sujetos tener una mejor resolución (Davidson y Sternberg, 2003).

Para que se pueda poner en práctica una estrategia es necesario tener referencias de estrategias específicas, además de saber cómo, en que momento y condiciones utilizarlas; la metacognición nos permite por su función autorreguladora, observar la eficacia de las estrategias que en un momento dado se puedan utilizar y cambiarlas si así se requiere (Valle, Barca, González y Nuñez, 1999).

Para Sternberg (1995), los metacomponentes que menciona en la teoría triarquica de la inteligencia, son los responsables de las decisiones que tomamos y de la manera en la que actuamos; están relacionados con la capacidad analítica de la persona, la cual permite separar problemas y ver soluciones no evidentes. De esta subteoría, también se diferencian dos componentes básicos: *los componentes de rendimiento*, que integran los procesos que nos ayudan a actuar, a partir de información que tenemos; y *los componentes de adquisición de conocimiento*, que se activan mientras obtenemos información adicional; estos dan elementos para diferenciar la información relevante de la que no es, y a utilizar el aprendizaje significativo.

El pensamiento estratégico guarda una relación estrecha con el razonamiento; en la vida diaria la toma de decisiones involucra a la razón, la que se hace necesaria para buscar la coherencia entre el problema y la solución; en cualquier circunstancia, la persona debe razonar para explicar, exponer, argumentar o refutar ideas propias.

El razonamiento es un procedimiento mediante el cual se analiza información, se realizan inferencias y se obtiene conocimiento fundamentados por razones (Díez, 2016). El razonamiento se expresa por medio de los argumentos, que son expresiones propias del lenguaje, y están compuestos por: a) premisas, las cuales son proposiciones, hechos, situaciones o razones que pretenden justificar una afirmación; b) conclusiones, las cuales consideramos como verdaderas o falsas y se fundamentan en la razón.

LA ARTICULACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS TEÓRICOS Y LA PRÁCTICA

Desde el punto de vista teórico, Lara (2003) sustenta que “la articulación se constituye en un marco referencial que condiciona o viabiliza las prácticas docentes”, esto implica convertirse, para el estudiante, en una metacognición que facilita la revisión de viejos saberes, promover nuevos y permitir vincular el ámbito académico escolar con la realidad.

La articulación de los saberes disciplinarios teóricos y la práctica puede ser vista desde dos posiciones diferentes con respecto al conocimiento (Lucarelli, 2004): la primera desde una *posición dicotómica*, de manera estática y dividida que muestra la separación entre los saberes disciplinarios y la práctica, la cual es excluyente, y se desarrolla al margen una de la otra; la segunda posición es referida a lo *antinómico*, al sentido dinámico, a una articulación dialéctica entre los saberes disciplinarios y la práctica. Ambas posiciones coexisten en las prácticas educativas cotidianas y tienen derivaciones directas en la didáctica.

Desde la *didáctica crítica*, se caracteriza por ser multidimensional, contextualizada, explícita, reflexiva y eficiente, Lucarelli (2010) presenta a la *articulación de saberes* como un factor dinamizador central para la innovación y la investigación. Pansza, Pérez y Morán (2006) plantean “... que la *Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica*”, de tal forma que es una propuesta, que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente. Se considera a la articulación como un eje articulador, que posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el salón de clases con propósitos y fundamentos, que permitan la reflexión.

Lucarelli (2009) distingue dos formas de manifestación de la articulación entre los saberes disciplinarios teóricos y la práctica: una la *práctica profesional* como un elemento determinante en la apropiación de los problemas significativos que influyen en la práctica y las formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional; y la otra como *estrategia metodológica* en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje, entendiendo a la construcción del conocimiento como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, como aprendizaje significativo. A lo que Schön (1992: 37) explica, que es necesario que el estudiante adquiera los conocimientos, procedimientos y actitudes propias del campo profesional, para esto se deben promover estrategias que fomenten la reflexión en la acción, para que los futuros profesionistas reflexionen sobre su intervención en la práctica, lo que los llevará a buscar soluciones a los problemas y a la comprensión de los mismos.

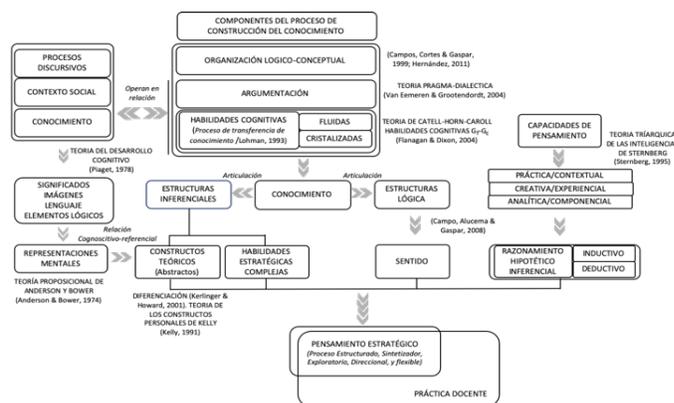


Diagrama 1. Fundamento Teórico de las Implicaciones del Pensamiento Estratégico en la Práctica Docente, desde el Enfoque Cognoscitivista.

Fuente: Reyes, 2019.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico de nuestra investigación plantea de una manera precisa los procedimientos, estrategias y operacionalización de variables para dar explicación sobre el tema que nos ocupa. Se utiliza una metodología mixta, la cual se caracteriza por ser un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO

Nuestra investigación “El pensamiento estratégico de los estudiantes de licenciatura en educación preescolar en la práctica docente”, se apoya en el método cualitativo, en la interpretación de la realidad social, los valores, el conocimiento, el pensamiento y la actitud de los estudiantes, los cuales se van construyendo a partir de un discurso subjetivo, donde el investigador asigna un sentido y un significado particular a la experiencia del informante. Cicourel (1982) lo considera como adentrarse al mundo interiorizado y personal del informante con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana.

El estudio de las implicaciones del pensamiento estratégico en la práctica docente va direccionado a documentar y analizar de manera detallada y sistemática los sucesos de interacción, recuperación de información significativa en el proceso de desarrollo del pensamiento estratégico. Las representaciones mentales y la organización lógico-conceptual están estrechamente relacionadas e implicadas en el pensamiento estratégico (Constantinov, 2015). Según la teoría cognitiva de Bruner, en el proceso de conocer y aprender el ser humano intenta categorizar los sucesos y elementos de la realidad (Bruner, 1977). Los conceptos están en todas las áreas del conocimiento,



Lemke (1990) las define como elementos de una estructura temática que se comunica de diferentes formas y las llama componentes temáticos. De esta manera los conceptos están en una organización conceptual que puede estar fundamentada en conocimiento científico o en el cotidiano, por lo tanto, está conectado a una lógica científica o en conocimiento tácito (Hernández, 2011). El pensamiento estratégico está basado en estos conocimientos, los cuales se expresan de forma lingüística; para Campos (2005: 51), ésta forma de comunicarse se hace a través de estructuras discursivas de tipo proposicional; Colom y Espinoza (1990) consideran que la proposición es la forma de las representaciones mentales, que deben tener una estructura interna como las sentencias lingüísticas.

MODELO DE ANÁLISIS PROPOSICIONAL (MAP)

La metodología que conducirá la investigación para estudiar las implicaciones del pensamiento estratégico de los estudiantes, se sustenta en el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) propuesto por Campos y Gaspar (1999), un método de análisis del contenido lógico-conceptual mediante el análisis del discurso argumentativo, y nos permite identificar componentes semánticos conceptuales, relacionales y proposicionales de los cuales se establece la correspondencia con el fundamento epistemológico del pensamiento estratégico. El análisis de componentes en el MAP consiste en identificar proposiciones (P), éste es un enunciado predicativo con estructura sujeto-predicado, comunicativo y contextual, que representan contenidos lógicos, conceptual y epistemológico; está formada por unidades semánticas, las cuales pueden ser palabras o expresiones con referencias a conceptos (C) y relaciones lógicas (R), en una estructura sintáctica; el sujeto ésta representada por el primer concepto llamado *agente*, y el predicado por la relación acción y el segundo concepto *recipiente*. La validez de la proposición depende de la estructura teórica que la sustenta, es decir, la organización lógico-conceptual que se produce epistemológica y sociohistóricamente (Campos, 2005).

El análisis de correspondencia consiste en identificar la simi-

litud semántico-contextual del discurso producido por cada estudiante respecto a la organización lógico-conceptual del conocimiento científico (Campos, Alucema y Gaspar, 2004). Para esto se parte de un referente-criterio, epistemológicamente válido, con base en preguntas formuladas en los niveles descriptivos, explicativos y ejemplificativos. Esta metodología interpretativa se analizará cuantitativamente, de acuerdo con el MAP. El momento procesual de la metodología nos ayuda a determinar la correspondencia en tres dimensiones: a). la dimensión conceptual, entre las expresiones del discurso del estudiante y el concepto-criterio; ésta correspondencia representa la asimilación temática y conforma la zona de correspondencia, estos elementos son indispensables para la elaboración del mapa proposicional de correspondencia; b). la dimensión relacional, la relación que se presentan entre las expresiones del discurso del estudiante y las relaciones lógicas del criterio; la cual representa la asimilación de la configuración lógica del contenido temático, y es requeridas para conectar conceptos específicos que se encuentran en la zona de correspondencia; y c). la dimensión nuclear (con el núcleo), la correspondencia entre las expresiones del discurso del estudiante y el concepto-núcleo del criterio; lo que nos va a representar la asimilación de conceptos organizadores.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES CON BASE EN LA ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN (PDHI)

Por otra parte, para determinar el referente-criterio de nuestra investigación se utiliza el Programa de Desarrollo de Habilidades con Base en la Estructura de la Investigación (PDHI) (Campos, 2005), caracterizada por ser una metodología de intervención pedagógica que su principal objetivo es propiciar un desempeño efectivo de habilidades fluidas y cristalizadas (Sternberg, 2017 y Lohman, 1993). Esta metodología está fundamentada en los siguientes aspectos: a). el contenido organizado y estructurado lógicamente, para inducir al estudiante a desarrollar un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Helen, 1983); b). La enseñanza explícita del procedimiento estratégico, donde se lleva al estudiante a explorar el

“cómo hacer”; y c). La estructura epistemológica básica de la investigación, es decir, el proceso estratégico que es un factor estructurador del conocimiento, desarrollador de habilidades (en particular de las fluidas) y orientador del proceso.

En el PDHI, los cuatro componentes de la estructura básica de la investigación, es decir, la búsqueda, las bases, los procedimientos y los resultados se retoman como dimensiones de un ciclo didáctico; y en cada una de ellas se organiza el contenido en segmentos temático-curriculares integrado por: a). un concepto o tópico dentro del tema curricular; b) un nivel de habilidad a partir de la cual se organiza y aborda dicho concepto o tópico, y c). las actividades que permitan desarrollar los propósitos específicos de dicho tema.

MÉTODO OBSERVACIONAL

La observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer (Campos y Lule, 2012); es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real. Bunge (2002) menciona que la observación es el procedimiento empírico elemental de la ciencia que tiene como objeto de estudio uno o varios hechos, objetos o fenómenos de la realidad. La observación es un proceso por el cual se obtiene la información sensorial, son secuencias lógicas e intencionadas que tienen determinada temporalidad en un escenario específico. Por lo tanto, la observación debe realizarse con el uso de todos los sentidos, de tal modo que permita configurar la realidad de una manera empírica y teórica para su comprensión.

La expresión del pensamiento estratégico, es la intervención para modificar o formar relaciones sistemáticas y secuenciales a partir de situaciones hipotéticas o reales que den claridad y cumplimiento a propósitos planteados; la observación se convierte en el procedimiento para el análisis más detallado en cuanto a los hechos y se crea una vinculación concreta y constante con la realidad estudiada.

La modalidad del método observacional que se utiliza en la investigación es la observación estructurada no participativa, la cual se caracteriza por ser metódica, secuencial y analítica. Se utilizará la guía de observación y el diario de campo como instrumentos de recolección de datos, los cuales nos permitirán, mediante categorías previamente codificadas, obtener información controlada, clasificada y sistemática.

UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se lleva a cabo bajo los fundamentos del Plan de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, en los semestres: séptimo (agosto-enero) y octavo (febrero-julio) del ciclo escolar 2019-2020. El trayecto formativo y el curso que se contemplan para dicha investigación es Práctica Profesional. El trabajo de campo se realiza con una pobla-

ción de 28 estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar, en su totalidad del sexo femenino con una edad entre los 20 a 24 años. La muestra de análisis son 10 alumnas de la población, que participaron en las sesiones de la intervención pedagógica considerada en el Programa de Desarrollo de Habilidades con Base en la Estructura de la Investigación (PDHI)) y desarrollen su práctica docente en los Jardines de Niños previamente seleccionados.

TRABAJO DE CAMPO

Con base en la profundidad de la investigación, se lleva a cabo en tres fases:

Primera fase: Exploratoria

En esta fase se pretende determinar los procedimientos, los instrumentos y las condiciones metodológicas; para ello a la población de 28 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar se les aplicó un cuestionario de cuatro preguntas sobre: práctica profesional, habilidades cognitivas y la utilización del pensamiento estratégico, y a través del Análisis Predicativo del Discurso (APD), se analizaron los resultados de una muestra de análisis de 8 estudiantes, con el propósito de conocer el contenido representacional de los participantes que dará pauta para el diseño del Programa de Desarrollo de Habilidades con Base en la Estructura de la Investigación (PDHI).

Segunda fase: Analizar la organización lógica-conceptual mediante el constructo “planeación didáctica” que será utilizado en el proceso del pensamiento estratégico de los estudiantes.

1. Con el propósito de definir el referente-criterio, sustentado epistemológicamente en los niveles descriptivos, explicativos y ejemplificativos en el MAP y en el análisis de correspondencia; se utilizará la metodología del Programa de Desarrollo de Habilidades con Base en la Estructura de la Investigación (PDHI) (anexo 2), donde contempla las dimensiones temático-pedagógicas (búsqueda), abordaje teórico (bases), secuencia didáctica (procedimientos) y reporte integrativo (resultados), con el cual, se abordará el tema: “La planeación didáctica en la práctica docente”. Como resultado de ésta fase, se pretende que las estudiantes elaboren una planeación didáctica en base a los elementos teóricos del PDHI, de acuerdo al grado preescolar en que desarrollen su práctica docente; además de asimilar los contenidos conceptuales.
2. Se utiliza la entrevista estructurada a profundidad, los resultados serán analizados a través del Modelo de Análisis Preposicional (MAP). Es importante considerar que, en el MAP, la proposición que se expresa es un

enunciado predicativo, comunicativo y contextual, que representa contenido lógico, conceptual y epistemológico. Como resultado, se pretende obtener información detallada para dar explicación del proceso que el estudiante hace en la organización lógico-conceptual del pensamiento, de igual manera para desarrollar el análisis de correspondencia del pensamiento estratégico en la práctica docente.

Tercera fase: Identificar la aplicación del pensamiento estratégico de los estudiantes en situaciones reales de la práctica docente.

En esta fase se utilizará la observación no participativa estructurada, se realizará en la intervención docente de las estudiantes en los periodos programados de práctica en los diferentes Jardines de Niño, con el objetivo de tener registros observacionales, teniendo como elementos referenciales la planeación didáctica y guía de observación previamente elaborada. Se observará a la muestra de análisis en cuatro Jardines de Niños.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, los resultados que se obtienen sobre las implicaciones del pensamiento estratégico de los estudiantes en la práctica docente cobra relevancia e interés tanto teórico como práctico, ya que desde la teoría busca fundamentar y construir una epistemología del proceso de articulación de lo teórico a la práctica y en concreto en el pensamiento estratégico como un conjunto de habilidades y conocimiento; se sustenta en los aportes de diferentes teorías que han ayudado a construir un marco teórico para la comprensión de los procesos cognoscitivos del ser humano. Desde la práctica quiere ofrecer alternativas que ayuden al estudiante y al docente a desarrollar el pensamiento estratégico y aplicarlo en las situaciones concretas que se presenten en el proceso educativo.

FUENTES DE CONSULTA

- Anderson, J. (1993). "Problem Solving and Learning", en *Revista Psychological Review*, Vol. 48, No. 1, p.p. 35-44.
- Anderson, J., Bothell, D., Byrne, M., Douglas, S., Lebiere, C., y Qin, Y. (2004). "An Integrated Theory of the Mind", en *Revista Psychological Review*, Vol. 111, No. 4, p.p. 1036-1060.
- Ausubel, D., Novak, J. y Helen, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*, Oxford: Harvard University Press.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*, Barcelona: Siglo XXI.
- Campos, C. y Lule, M. (2012). "La Observación, un método para el estudio de la realidad", en *Revista Xibmai*, Vol. VIII, No. 13, p.p. 45-60.
- Campos H. (2004). "Una Aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. xxvi. No. 104, p.p. 7-32.
- Campos H. (2005). *Construcción del conocimiento en el proceso educativo*, México: Plaza y Valdéz.
- Campos H. (2008). *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, México: IISUE UNAM.
- Campos, H., Alucema, M. y Gaspar, H. (2004). "Análisis de la organización conceptual de estudiantes de biología de nivel superior", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 33, No. 131, p.p. 55-76.
- Campos, H., Cortés, R. y Gaspar, S. (1999). "Análisis de discurso de la organización lógico conceptual de estudiantes de biología de nivel secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 7.
- Campos, H. y Gaspar, S. (1999). "Representación y construcción de conocimiento", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXI, No. 83-84, p.p. 27-49.
- Campos, H. y Gaspar, S. (2008). *Condiciones fundamentales de la construcción de conocimiento*, IX Seminario Internacional de Epistemología, Cognición y Enseñanza de las Ciencias, México: IISUE UNAM.
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en sociología*, Madrid: Editora Nacional.
- Colom, R., y Espinoza, M. (1990). "Las representaciones mentales: ¿El lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o los "lenguajes de los pensamientos"?", en *Anuario de Psicología*, Vol. 45, p.p. 7-21.
- Constantinov, G. (2015). Pensamiento estratégico (traducido de Константинов Геннадий Николаевич, Стратегическое мышление), Moscú: Sintegra SM.
- Cortes, R. (2000). *Tesis: Organización Logico-conceptual del estudiante de nivel medio básico en el aprendizaje de conceptos científicos*, México: UNAM.
- Chrobak, R. (2017). "El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 11, No.12.
- Davidson, J. y Sternberg, R. (2003). *The psychology of problem solving*, Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo 650 Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*, México: DOF.
- Díez, P. (2016). "Más sobre la interpretación (I). Razonamiento y Verdad", en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 36, No. 130, p.p. 363-382.
- Dorado, C. (1999). "La mediación estratégica como modelo de desarrollo cognitivo", en *Revista Educar*, Vol. 25, p.p. 151-173.
- Flavell, J. (2000). "Development of children's knowledge about the mental world", en *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 24, No. 1, p.p. 15-23.
- Fitts, P. (1964). "Perceptual-motor skill learning, en Categories of human learning", en A. W. Melton, *Categories of human learning*, Nueva York: Academic Press, p.p. 243-285.
- Gil, C. y Flóres, R. (2011). "Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años", en *Panorama*, Vol. 9.
- Hernández, T. (2011). "La organización lógico-conceptual del concepto de perímetro en alumnos de sexto año de primaria". XI Congreso Nacional de investigación educativa; Área 5: educación y conocimientos disciplinares, México: COMIE.
- Kelly, G. (1991). *The psychology of Personal Constructs*, Vol. I, London: Routledge.
- Kerlinger, N. y Howard, B. (2001). *Investigación del Comportamiento*, México: Mc. Grawhill.
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). "Unskilled and Unaware of It: Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments", en *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, No.6, p.p. 1121-1134.
- Kusnidzova, E., Krilatkov, P., Minieva, A. y Padoliak, O. (2016). *Análisis Estratégico Actual* (traducido de Современный стратегический анализ, Кузнецова, Елена Юрьевна; Крылатков Петр Петрович; Минеева Татьяна Анатольевна; Подоляк Ольга Олеговна), Ekaterinburgo: Editorial de la Universidad Ural.
- Lara, A. (2003). *La articulación curricular en tiempos de dipersión*, Córdoba: Ministerio de Educación de Argentina.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, Learning and values*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Loehle, C. (1996). *Becoming a successful Scientist: Strategic Thinking for Scientific Discovery*, Naperville: Cambridge.
- Lohman, D. (1993). "Teaching and Testing to Debelop Fluid Abilities", en *Eduactional Researcher*, Vol. 22, No. 7, p.p. 12-23.
- Longoria, R., Cantú, I., y Ruiz, J. (2006). *Pensamiento crea-*

tivo, México: CECSA.

Lucarelli, E. (2004). "Prácticas innovadoras en la formación del Docente Universitario", en *Educação*, Vol. xxvii, No. 54, p.p. 503-524.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y Práctica en la Universidad: las innovaciones en las aulas*, Buenos Aires: Miño y Davila.

Lucarelli, E. (2010). "Didáctica Universitaria, ¿un asunto de interés para la universidad actual?", en *PERSPECTIVA*, Florianópolis, Vol. 29, No. 2, p.p. 417-441

Martínez, R., Arrieta, X., y Meleán, R. (2012). "Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios", en *Omnia*, Vol. 18, No.3, p.p. 35-48.

Moya, C. (2006). "Relevancia e inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana", en *Revista Forma y Función*, Vol. 19, p.p. 31-46.

Nekipelova, M. (2015). "El lenguaje como un constructo personal: conocimiento, descripción y transformación del mundo", en *Pedagogía y Psicología*, Vol. 65, No.1, p.p. 135-137.

Novak, J. D. (1988). "Constructivismo humano: Un consenso emergente", en *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 6, No. 3, p.p. 213-223.

Palmer, E., y Kimchi, R. (1984). "The information processing approach to cognition", en *Berkeley Cognitive Science Report Series*, p.p. 1-38.

Pansza, M., Pérez, E., y Morán, P. (2006). *Fundamentación de la didáctica*, México: Ediciones Gernika, S.A.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid: Siglo XXI.

Quaas, C., Ascorra, P., y Bertoglia, L. (2005). "Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación", en *Revista Psicoperspectivas*, Vol. IV, p.p.77-90.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales Reflexivos*, Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (2017). *Augmented theory of successful intelligence*. Disponible en: <http://www.robertysternberg.com/successful-intelligence/>

Sternberg, R. (1979). *Components of human intelligence*, Connecticut: Yale University.

Sternberg, R. (1995). *A Triarchic Approach to Giftedness*, Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Valle, A., Barca, A., González, R., y Nuñez, J. (1999). "Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 31, No. 3, p.p. 425-461.

VanLehn, K. (1995). "Cognitive Skill Acquisition", en *Annual Review of Psychology*, Vol. 47.

Villarini, Á. (2011). "Teoría y pedagogía del pensamiento crítico", en *Revista Perspectivas psicológicas*, Vol. 3-4, p.p. 35-42.

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

Los Posgrados en la UANL: Los Elementos para Fomentar la Movilidad de Estudiantes Extranjeros

Zapata Moran Maria Gabriela*

De la Garza Montemayor Daniel Javier**

RESUMEN

Las universidades tienen un papel importante en el proceso de internacionalización de estudiantes y profesores, sin embargo es un proceso que impacta en ellas considerablemente, el propósito de este artículo es exponer que existen elementos que las universidades y más concretamente los Posgrados, pueden implementar para aumentar la movilidad de estudiantes extranjeros, en este caso en los Posgrados de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se elaboró un instrumento cualitativo, el cual se empleó a cuatro expertos e investigadores en internacionalización de la educación superior, en la entrevista se presentan las variables de educación en línea, programas impartidos en idioma extranjero, convenios y acreditaciones internacionales, con los cuales se demostró a través de las opiniones de los expertos, que son elementos considerables para que los Posgrados de la UANL, incorporen en sus procesos de internacionalización, además de mejorar la recepción a los estudiantes por parte de las facultades y la universidad.

PALABRAS CLAVE

Internacionalización. Posgrados. Movilidad Estudiantil.

ABSTRACT

Universities have an important role in the process of internationalization of students and professors, however it is a process that impacts them considerably, the purpose of this article is to show that there are elements that universities and more specifically graduate programs can implement to increase the mobility of foreign students, in this case in the Postgraduate Programs of the Autonomous University of Nuevo León, a qualitative instrument was developed, which was used by four experts and researchers in the internationalization of higher education, in the interview the variables of online education, programs taught in foreign languages, international agreements and accreditations, with which it was demonstrated through the opinions of the experts, which are considerable

elements for the Postgraduate Programs of the UANL to incorporate into their internationalization processes, in addition to improve reception to students by part of the faculties and the university.

KEYWORDS

Internationalization. Postgraduate Courses. Student Mobility.

INTRODUCCIÓN

Las fuerzas económicas, ambientales y tecnológicas en el siglo XXI están creando cambios vertiginosos tanto en el interior de nuestro país como en las relaciones internacionales; en este contexto, las instituciones educativas deben contribuir para mantener las identidades distintivas y enriquecer su comprensión mutua y al mismo tiempo deben generar una fuerza laboral capaz de producir gran calidad en un ambiente altamente competitivo (Fresan, 2017).

Conforme a los retos que representa la globalización y la internacionalización de las instituciones universitarias, se hace imperativo que se dirijan los esfuerzos hacia producir una nueva forma de "persona educada". "Las universidades deben trascender la formación profesionalizante, cuyo resultado es un egresado con título, pero con poca capacidad de influir creativamente en la transformación de su entorno (Romero, 2013).

Algunos estudios como los de Abdolalilzadeh (2014), Waldman (2017), se han centrado en evaluar la relación entre la estructura de los sistemas educativos y los estudiantes, varios concluyeron que los sistemas escolares menos integrales, que segregaron a los estudiantes, tienden a agravar las desigualdades individuales.

* Maestría en Ciencias Políticas, Universidad Autónoma de Nuevo León, Relaciones Internacionales, Internacionalización de la Educación, Paradiplomacia.

** Doctorado en Filosofía con Orientación en Ciencias Políticas. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Estudios como los hechos por Patlani (2016) y Waldman (2017), mencionan que la matrícula es deficiente o estática en cuanto a los estudiantes extranjeros en los posgrados de la Universidad Autónoma de Nuevo León, además de que no hay estudios suficientes en cuanto a la recepción y experiencia de los estudiantes de posgrado en la universidad y los gestores en políticas de movilidad internacional.

El objetivo del artículo es analizar los elementos que los posgrados en la UANL, pueden incorporar o mejorar para fomentar la movilidad de estudiantes extranjeros como una manera de potenciar la movilidad académica como una vía para establecer convenios específicos entre facultades.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La internacionalización de la educación superior aparece como una estrategia que puede ayudar a las universidades a elevar su calidad, y con ello, se fortalece la necesidad de cooperar con pares institucionales y otras organizaciones más allá de las fronteras. Incluso, el tipo de logros académicos a los que pueden conducir los procesos de internacionalización son calificados por algunos autores como parte del concepto mismo de calidad y excelencia educativa en el contexto del siglo XXI (Sebastián, 2005).

Entonces, la internacionalización, al ser comprehensiva, rebasa el concepto de cooperación internacional, aunque ésta es una condición importante para ayudar a las instituciones a implantar, desarrollar y consolidar sus procesos de internacionalización, lo que significa también, ayudarlas a ganar calidad en los procesos y productos de sus funciones sustantivas (Amador, 2004).

Las Universidades han tenido un papel importante en la era global, pues se han constituido como promotores de la internacionalización, son importantes para el orden mundial porque transmiten valores de civilización desde una generación a la siguiente sirven como depósitos de conocimiento.

La conexión entre las universidades y el mundo es evidente. La misión de las instituciones de educación superior es fomentar las mentes inquisitivas, que ingresan al mundo exterior para globalizar sus profesiones (Sebastián, 2005).

En México se plantean diversos estudios que ayudan a reconocer a los estudiantes extranjeros dentro de las universidades mexicanas, uno de estos estudios es llamado Patlani.

De acuerdo a las encuestas Patlani (2016) se busca ser la base de un sistema de información que siga reflejando el esfuerzo de las instituciones por procurar experiencias de movilidad entre los estudiantes; asimismo, busca ser la fuente de información con la que se puedan generar indicadores comparables a nivel internacional.

Para el 2015/2016, se reportaron 29,401 estudiantes en movilidad saliente y 20,322 en movilidad entrante. Los

resultados son más pesimistas: la movilidad entrante corresponde a un 0.2% en cualquiera de los dos periodos; mientras que la saliente es de 0.4% en el 2014/2015 y un 0.5% en el 2015/2016 (ANUES, 2017).

Con lo antes mencionado, en este artículo se describe como problema la poca movilidad de estudiantes extranjeros de Posgrado en la UANL, por la falta de competencias que se pueden adquirir para el proceso de internacionalización, por lo tanto, se formula la siguiente pregunta ¿Cuáles son los elementos que deben de incorporar los posgrados de la UANL como receptores de estudiantes extranjeros, para fomentar su movilidad?

Por lo que este artículo, tiene por objetivo Identificar los elementos determinantes que deben incorporar los Posgrados, para aumentar su competitividad para incentivar la movilidad estudiantil en otras universidades, donde las variables identificadas son: educación a distancia, programas impartidos en un idioma extranjero, convenios y acreditaciones internacionales. Después de estudiar la internacionalización de la educación, se analizarán las variables de acuerdo a los autores que puede hacer que la misma se desarrolle y alcance sus objetivos, para lo cual se han desarrollado mecanismos que algunas universidades han ido implementando para mejorar la movilidad de sus estudiantes y maestros para seguir siendo competentes en el siglo XXI.

EDUCACIÓN A DISTANCIA

En una sociedad globalizada las tecnologías de información y comunicación (TIC) han protagonizado los procesos de ruptura de las fronteras económicas, culturales y educativas de los diferentes países. Con la diversificación de la tecnología y su uso en la educación, las instituciones educativas están desarrollando nuevas formas de educación a distancia a través de la Internet Ruiz y Gómez (2010).

Las nuevas tecnologías crean vínculos entre los diferentes pueblos del mundo, en este caso a los estudiantes de movilidad les ayuda a tomar conciencia más cabal de su pertenencia a la humanidad y de sus preocupaciones y esperanzas comunes respecto al futuro.

Las instituciones de educación superior del siglo XXI, en la búsqueda constante por alcanzar la calidad y pertinencia que la sociedad les demanda, se enfrenta a una serie de retos como el surgimiento de nuevos paradigmas en métodos y medio de enseñanza, como la educación no escolarizada y la enseñanza a través de los medios de comunicación virtual, debido a la falta de capacidad para atender la oferta educativa y la baja cobertura geográfica (Ocasio, 2017).

La conjunción del uso de las tecnologías y el cambio del

concepto de aprendizaje en la educación a distancia (EaD) ha dado lugar a nuevos canales de interacción y novedosos entornos educativos. Ello ha propiciado la formación de redes y una cultura amplificada, resultado de la participación, retroalimentación e interacción -distinta a la tradicional- entre los estudiantes y los profesores cuyas funciones se han adaptado a las propias de las tutorías; por lo tanto, contar con ciertas competencias en la labor pedagógica resulta indispensable (Santiago, 2015).

PROGRAMAS IMPARTIDOS EN IDIOMA EXTRANJERO

Otro elemento importante en la internacionalización, es la interculturalidad y el intercambio de idiomas en un mundo globalizado por lo que contexto formativo que tiene en cuenta el sistema de relaciones significativas, las cuales potencian en el estudiante la utilización de recursos comunicativos, profesionales, interactivos y personales, que le permiten convertirse en sujetos competentemente comunicativos y a tono con las nuevas tendencias de enseñanza-aprendizaje, por lo que educación de lenguas extranjeras es importante desde un marco de formación integral (Gómez y Lara Villanueva, 2017).

En el caso de Nuevo León, que desde un sentido geográfico se ve afectado por influencias de lenguaje y culturización americanos por la cercanía del país con estados unidos y que es uno de los elementos que los alumnos buscan en la toma decisión de su universidad destino, se puede plantear la posibilidad de que los Posgrado de la UANL, puedan ofertar programas educativos en un idioma extranjero, en este caso en inglés como una estrategia para aumentar la matrícula no solo nacional, si no de estudiantes extranjeros.

La nueva estrategia de idioma inglés en la educación superior deviene, entonces, el logro de una cultura de formación en lenguas extranjeras por parte de estudiantes y profesores. Tiene en cuenta la implementación de métodos y procedimientos didácticos propios de una enseñanza-aprendizaje por niveles lingüísticos y contiene a su vez, como esencia, el auto acceso a la información, así como el autoaprendizaje desde la aplicación de recursos lingüísticos, interactivos, personales y profesionales que anteriormente no constituían exigencia y que, en el caso específico de la didáctica de lenguas extranjeras, requieren de un detenimiento científico profundo (Tardo y Casals, 2017).

La era de la comunicación en la que nos encontramos ha permitido que exista una facilidad de establecer comunicación con personas en cualquier parte del mundo y obtener información de forma más rápida, lo cual ha catapultado los índices de investigaciones en el área de la enseñanza de una segunda lengua.

COOPERACIÓN Y ACREDITACIONES INTERNACIONALES

La cooperación internacional ha sido definida como “un elemento estratégico para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior mexicanas, a través del aprovechamiento de las ventajas comparativas existentes en cada una de ellas” (ANUIES, 1999).

Para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la pertinencia de la educación superior, así como para apoyar la implementación de los cambios y transformaciones que el sistema educativo requiere para responder a los retos del nuevo siglo, es necesario diseñar políticas de internacionalización (Gacel, 2008).

No obstante, el sitio que ocupa México en los índices de competitividad internacional (IMCO, 2017), así como los profundos contrastes entre la riqueza y la pobreza al interior del país, requieren de una profunda reflexión en la academia, y del diseño de estrategias creativas para que los beneficios de los procesos de internacionalización, vía la cooperación internacional, realmente alcancen a todos.

Se ha observado que mientras los países desarrollados establecen políticas y emprenden reformas orientadas a elevar la calidad educativa de sus pueblos, los países en desarrollo o subdesarrollados enfocan su política y sus reformas en la ampliación de cobertura y acceso a la educación (Vázquez, 2011).

Podría decirse que para las universidades en países desarrollados buscan la Calidad y no la cantidad en la educación superior, por otro lado, los países en desarrollo se han desvivido en sus políticas públicas por esta educación en masa que no se preocupan por la calidad de la misma.

En América Latina los grupos de poder, al vincularse con las economías en crecimiento, especialmente con Asia, consideraron la presión de incrementar la calidad de la educación para ser competitivos, pero también porque se dieron cuenta que la política educativa orientada exclusivamente a la ampliación de cobertura y acceso, no garantizaría la competitividad económica (Navarro, 2006).

Tanto es así que muchas de estas instituciones se sujetan a procesos de certificación y acreditación internacional de sus planes educativos, internacionalizan sus currículos y ponen en práctica políticas de educación intercultural, estudios en el extranjero, así como el establecimiento de convenios con pares internacionales (Middlehurst, 2008).

Hasta hace poco la Universidad Autónoma de Nuevo León, no había reportado esfuerzos importantes en cuanto a la acreditación de sus programas, hoy en día cada vez más programas son acreditados internacionalmente por distintos organismos para mejorar su calidad y ser más competentes en el catálogo internacional.

Los esfuerzos de la UANL en ese tema, son recientes, en 2010, la Universidad Autónoma de Nuevo León no reportó Progra-

mas Educativos (PE) acreditados internacionalmente, es hasta 2011 cuando aparece el primer dato siendo seis los PE que contaban con dicha acreditación, esta cifra se ha quintuplicado en proporción ya que para 2015 son 32 PE los que han alcanzado una acreditación internacional. Por lo que se refiere a los convenios de colaboración e intercambio académico con instituciones extranjeras firmados por año se observa que la cifra se duplicó para 2015. Este dato suena relevante por los beneficios que dicha gestión ha de reportar. Resultaría de interés conocer los términos en los que se elaboran y que acciones contemplan, así como analizar el impacto de los mismos (Rodríguez, Vences, y Flores, 2016).

Hasta hace poco la Universidad Autónoma de Nuevo León, no había reportado esfuerzos importantes en cuanto a la acreditación de sus programas, hoy en día cada vez más programas son acreditados internacionalmente por distintos organismos para mejorar su calidad y ser más competentes en el catálogo internacional.

Es a través de las acreditaciones que se pueden establecer mecanismos y estructuras que permitan la cooperación internacional y fomenten las relaciones internacionales de maestros, investigadores y alumnos.

La cantidad y diversidad de estructuras de colaboración que se pueden representar en una universidad es extensa: desde relaciones simples entre colegas de diferentes instituciones, hasta redes, asociaciones, alianzas, asociaciones, consejos, coaliciones, pactos, federaciones, colaboraciones y consorcios. La "cooperación interinstitucional" aparece en la literatura como un término general, capaz de incluir cualquier cosa, desde el simple intercambio de información hasta las estructuras mucho más formales de colaboración y consorcios (Bjork, 1984).

Las asociaciones o colaboraciones son importantes para el tema de la globalización y la interculturalidad ha dado parte al análisis de distintos elementos, de los cuales, uno ha sido como es el contacto del estudiante extranjero con su universidad receptora.

Por lo que hace algunos años las universidades receptoras tuvieron que reorganizar su administración y establecer una oficina de administración de estudiantes extranjeros para satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes extranjeros.

Aunque siempre existen algunas restricciones en los recursos financieros de la oficina de servicios para estudiantes extranjeros, en otras universidades se ha puesto mucho esfuerzo en los servicios. El resultado ha sido consejeros asesores de estudiantes extranjeros capacitados especialmente para estudiantes extranjeros; especialistas en inmigración, inglés como segundo idioma, admisiones y registros, inglés conversacional para cónyuges y dependientes, casas y dormitorios internacionales, y familias anfitrionas, etc. (Hull, 1986).

Por esta razón, Spaulding y Flack (1976), sugieren que: Cada institución que inscriba a estudiantes extranjeros debe tener un asesor de estudiantes extranjeros calificado a tiempo completo y profesional que sea competente para brindar asesoría intercultural de alto nivel. Se recomienda una cooperación más estrecha entre esta persona y el asesor académico, y algunos estudios sugieren que el asesor de estudiantes extranjeros sea parte de un equipo del campus que proporcionará una variedad de servicios para los estudiantes extranjeros.

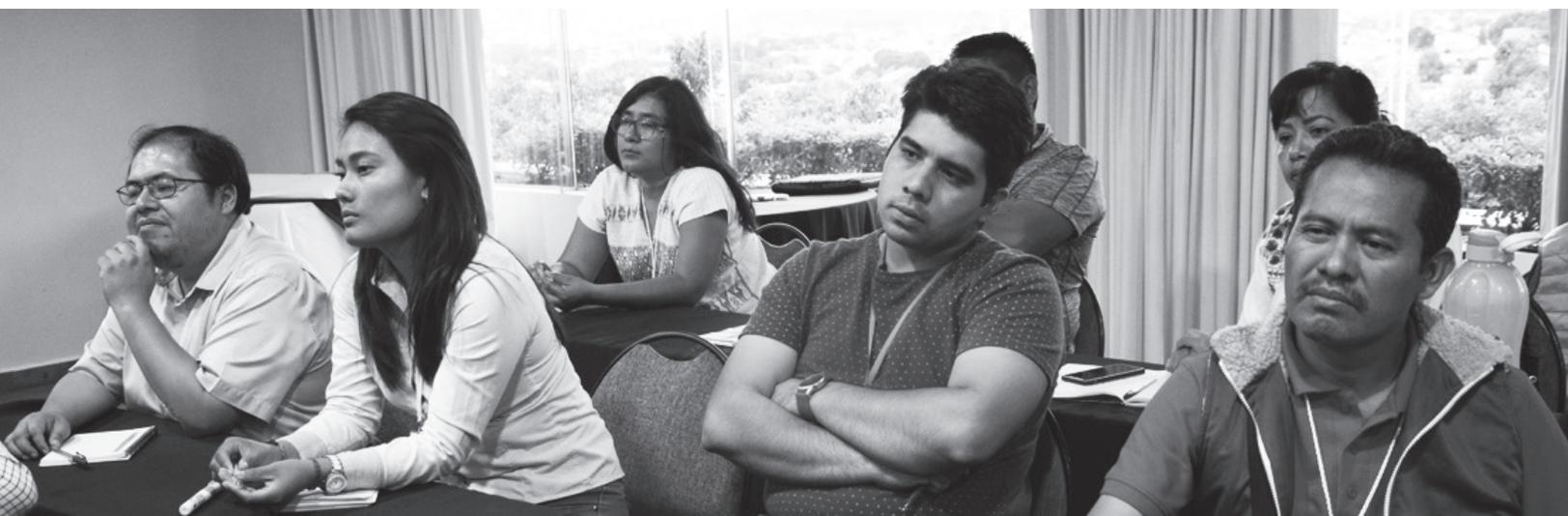
También es significativo ver que la comunidad se comprometa con los asuntos de intercambio internacional al establecer programas de familias anfitrionas para estudiantes extranjeros, así como las Ciudades Hermanas y la Fuerza de Amistad (Spaulding y Flack, 1976).

También es importante crear vínculos enfocados a fomentar la realización de tesis, proyectos de investigación, etc. con sus países de origen, pero aplicando los conocimientos adquiridos en el extranjero.

A su vez puede ayudar el disminuir el shock cultural, entender a los extranjeros analizándonos desde nuestra perspectiva cultural, desarrollar actividades basadas en las tradiciones de los países de origen, así los extranjeros las conocen, mientras que los locales las reafirman.

ANÁLISIS CUALITATIVO

La metodología usada es de carácter cualitativa, a través de una revisión de literatura, la cual según Hernández (2010) implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recuperar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de



investigación. Se revisó literatura de documentos, records y archivos, se analizó el contenido (cartas, informes, discursos, artículos y/o libros).

Además de incluir entrevistas semiestructuradas a expertos y académicos en el área de internacionalización de la educación superior y movilidad estudiantil, las cuales según Díaz (2013) presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados.

La población se eligió con relación a la experiencia de 4 expertos e investigadores, en internacionalización de la educación, movilidad de estudiantes extranjeros y Posgrados, de manera de que el alcance del estudio pudiera ser interpretativo y exploratorio para encontrar la relación con las variables descritas en el marco teórico de manera que se pudiera ahondar el conocimiento, más allá de lo descriptivo, a continuación, se describen los perfiles de los expertos e investigadores.

Con lo mencionado anteriormente, el fenómeno estudiado al ser complejo, y poco estudiado en México y más concretamente por la Universidad Autónoma de Nuevo León, se optó por elegir la entrevista semiestructurada por la relación directa que tiene el investigador con el experto y como método de recopilación de información de esta manera, las variables mencionadas, pueden ser validadas por expertos en el tema.

Para el proceso de entrevista se visitó personalmente a 5 expertos en internacionalización de la educación superior, cuatro pertenecientes a la UANL, y uno de la Universidad de Monterrey (UEM), en el periodo entre septiembre y noviembre del 2018.

La primera entrevistada se licencio en Pedagogía, cuenta con una Maestría en Enseñanza Superior y realizo un Doctorado en Educación, su trabajo de investigación se enfoca en La internacionalización de la Educación Superior. Procesos y prácticas Estrategias de enseñanza en la universidad, y ha escritos diversos artículos relacionados con el tema, actualmente se desempeña como subdirectora de planeación estratégica.

En cuanto a la segunda entrevista, se realizó a cabo en la ciudad de Monterrey y tuvo una duración de 48 minutos, en la cual participo la actual subdirectora de Posgrado de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, es Licenciado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Maestra en Formación y Capacitación de Recursos Humanos por la misma Universidad Autónoma de Nuevo León y Doctor en Educación por Loyola University Chicago con especialidad en Currirulum y Enseñanza y acentuación en Tecnología Educativa, ha trabajado como profesor invitado en la Universidad Panamericana desde el año 2004, en el 2016 participa con el tema de La internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL, en el III Congreso de Investigadoras de Iberoamérica Estrategias,

y 2017 con la ponencia de avances y obstáculos en torno a la internacionalización de la educación superior. La perspectiva de los gestores. III Encuentro de Educación Comparada. UNAM.

En la tercera entrevista se decidió por alguien que estuviera directamente involucrado en el proceso de recepción de estudiantes extranjeros, graduada en la licenciatura en Relaciones Internacionales, actualmente Coordinadora de Intercambios Extranjeros en la UANL, se encarga del contacto de director de la UANL, con todos los estudiantes extranjeros y las distintas dependencias.

El cuarto entrevistado es Doctor en Educación. Actualmente, es Director de Programas Internacionales en la UDEM y Administrador Certificado de IDI. Recibió varios premios y distinciones como, por ejemplo, el Premio "Gustav Heinemann" en Historia Alemana en 1974; Primer ganador del "Premio Pro-Magistro Roberto Garza Sada", el premio anual a la excelencia en la enseñanza de la Universidad de Monterrey en 1996; y, más recientemente, el "Premio Andrew Heiskell a la Innovación en la Educación Internacional" del Instituto de Educación Internacional (IIE) por el Plan Estratégico para la Internacionalización de la UDEM y el premio "Educador Distinguido" de la Universidad de Monterrey en 2009.

PROCEDIMIENTO

En primera instancia se desarrolló el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, después se hizo la revisión de estudios y bibliografía para establecer los antecedentes, se procedió a recopilación de datos para la elaboración del marco teórico.

En un tercer paso, se trabajó en la elaboración del instrumento metodológico de modo cualitativo, en el cual se estableció el instrumento para recopilación de datos, por último, se elaboró el análisis y conclusión del resultado, en el siguiente cuadro se justifican las variables a través de marco teórico en el instrumento.

Tabla 1. Variables sustentadas en el marco teórico.

Dimensiones de análisis	Autores	Preguntas
Convenios y acreditaciones internacionales	Davenport(2001) Obledo(2016) Rondeu (2016)	4
Educación a distancia y programas en idioma extranjero	Prensky (2001) Navarro (2004) Boneau (2007)	4

RESULTADOS

Se establece la importancia de la relación entre los Posgrados de la UANL y los estudiantes extranjeros, los cuatro entrevistados concordaron que los posgrados evidentemente tienen que redoblar esfuerzos para aumentar la movilidad de estudiantes extranjeros, también mencionaron que es de suma importancia insistir en la publicidad de los programas de Posgrado de manera electrónica.

Figura 1. Educación a distancia.



Figura 2. Idioma extranjero.



Elaboración propia a través de software Nvivo.

En primera instancia, la educación a distancia y los programas en idioma extranjero, resultaron para tres de los cuatro expertos, una manera importante de aumentar la matrícula de estudiantes extranjeros, de igual forma mencionaron los dos anteriores como un mecanismo de ahorro para los profesores y estudiantes que no tienen los recursos para la movilidad.

Figura 3. Convenios.



Elaboración propia a través de software Nvivo.

Lo que nos lleva a las últimas variables, el fomento de la movilidad a través de convenios y acreditaciones internacionales, los cuatro expertos, mencionaron la importancia de las redes de colaboración y de convenios entre facultades, resaltaron la importancia de las ferias de movilidad y de los mecanismos para darse a conocer internacionalmente.

De acuerdo a los expertos, es necesario mejorar la recepción a los estudiantes por parte de las facultades, además de que creen importante considerar la implementación de estudios

a distancia y programas presenciales en idiomas extranjeros, sin embargo, no consideran viable que la universidad pueda tener infraestructura interna o convenios para albergar a los estudiantes de una manera más segura.

DISCUSIÓN

Las universidades hoy en día son organismos que son capaces de ejercer en el proceso de internacionalización, y esto representa un aspecto positivo

De acuerdo a los expertos, es necesario mejorar la recepción a los estudiantes por parte de las facultades, además de que creen importante considerar la implementación de estudios a distancia y programas presenciales en idiomas extranjeros, sin embargo, no consideran viable que la universidad pueda tener infraestructura interna o convenios para albergar a los estudiantes de una manera más segura.

RECOMENDACIONES

Algunos de los elementos que deben tener los posgrados como educación a distancia, programas impartidos en idioma extranjero y convenios y acreditaciones internacionales, pueden ser significativos para el desarrollo de la internacionalización en la educación superior.

Aunque la universidad Autónoma de Nuevo León ha redoblado sus esfuerzos en la atracción de estudiantes extranjeros, aún quedan acciones que se pueden hacer para catapultar a la UANL, como una universidad sede para los estudiantes internacionales.

Cabe destacar los esfuerzos de la universidad por implementar plataformas para educación a distancia, donde uno de los principales objetivos es el Posgrado, además las acreditaciones internacionales de los programas educativos de Posgrado, se ha convertido poco a poco en una constante, sin embargo, es necesaria la investigación en este campo de manera que las universidades se puedan seguir adaptando al proceso de globalización.

En este caso, los estudios a profundidad sobre el impacto de las acciones implementadas en materia de internacionalización son también parte de la tarea si se busca perfeccionar los mecanismos para el logro de los propósitos académicos estipulados en beneficio de un mayor número de estudiantes y profesores y para el desarrollo de la institución como entidad que ofrece una educación de clase mundial (Rodríguez y Flores, 2016).

El fomento de la internacionalización de los estudiantes seguirá siendo una responsabilidad de las universidades, pues la educación de los próximos ciudadanos globales le compete a las mismas, por lo que es importante seguir buscando elementos y herramientas que le permitan a las universidades y más específicamente a los Posgrados, ser competentes para las

necesidades de los nuevos universitarios globales.

FUENTES DE CONSULTA

Abdolzadeh, M. (2014). *Influent Factors in international students college Choice of a Rural regional University*, Kentucky: Easter Kentucky University. Disponible en: <https://encompass.eku.edu/etd/240>

Amador, F. G. (2004). *Movilidad Académica. La experiencia de las IES de la Región Centro Occidente de la ANUIES*, México: Biblioteca Regional de la Educación Superior.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). *Retrieved from Platani Encuesta*, México: ANUIES. Disponible en: www.anui.es.mx

Beder, H. (1984). "Realizing the Principles for successful collaboration", en Jossey-Bass.

Berliner, B. (1997). *What it takes to work together: the promise of educational partnerships*, California: Wested.

Bjork, L. (1984). "Inter-organizational cooperation in a competitive research environment", en *Educational Research Association*.

Díaz, L. (2013). *Las entrevistas recurso flexible y dinámico*, México: UNAM.

Fresan, M. (2017). "The Effect of academic mobility on the profile of top officials in Mexico", en *sicologica*.

Gacel, J. (2008). "Universidades frente al reto de la internacionalización", en *Revista Casa del Tiempo*, Vol.1, No.9, p.p.2-8.

Gómez, L., Lara, R., y Pérez, C. (2017). "Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua", en *Revista de cooperación*, No.12, p.p.15-21.

Hull, D. (1986). *Proceedings of the biennial meeting of the philosophy of science association*, Chicago: JSTOR.

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2017). *Internacional, Índice de Percepción de la Corrupción 2017 vía Transparencia*, México: IMCO. Disponible en: <https://imco.org.mx/temas/indice-percepcion-la-corrupcion-2017-via-transparencia-internacional/>

Law, N., y Pelgrum, W. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*, París: UNESCO.

Lanninger, J., y Jardivan, M. (2010). "Employing a Global mindset", en Amchamchina.

Middlehurst, R. (2008). "Not Enough Science or Not Enough Learning? Exploring the Gaps between Leadership Theory and Practice", en *Higher Education Quarterly*, Vol. 62, p.p. 322-339.

Navarro, J. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*, Santiago: Preal.

Ocassio, N. (2017). *Educación a distancia: la importancia del assessment y su impacto en el desempeño académico*, Puerto Rico: Universidad del Turabo.

Rodríguez, G., Vences, A., y Flores, I. (2016). "Internacionalización de la educación superior. Caso UANL", en *Revista Redalyc*, Vol. 32. No. 13, p.p. 560-582.

Romero, A. (2013). "Universidad y Globalización", en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. VII, p.p 141-151.

Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill.

Santiago, F. (2015). *El uso de las estrategias didácticas virtuales en plataformas de enseñanza-aprendizaje*, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Sebastián, J. (2005). "La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo", en *Revista Innovación Educativa*, Vol. 5. No. 26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475009.pdf>

Spaulding, S., y Flack, M. (1976). *The world's students in the United States*, Washington: Triandis.

Tardo, Y., y Casals, F. (2017). "Experiencias y resultados preliminares sobre la nueva estrategia de idioma inglés para la educación superior", en *Centro de Formación y Cultura "La Salle" Cuba*, Vol. 21, No. 9, p.p. 2068-2075.

Vázquez, M. (2011). *Reformas y políticas educativas*, Guadalajara: Ceubc.

Waldman, D. (2017). *Factores determinantes que influyen en los alumnos internacionales para realizar un intercambio académico en la UANL*, Monterrey: UANL.

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

Trabajo Colegiado. Una Posibilidad de Fortalecimiento Académico en la ENEP

Cruz Ruiz Nohelia [‡]
Piñón Méndez Emilia ^{‡‡}
Toledo Marín Susana ^{‡‡‡}

RESUMEN

En este documento se da cuenta del trabajo colegiado que realiza el colectivo académico denominado *Identidad y Formación Docente* de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO).

Se reconocen las condiciones del contexto escolar como altamente politizado, con condicionamientos reflejados en las resistencias al trabajo y actitudes para permanecer en la zona del "no esfuerzo", donde prevalece el trabajo aislado e individualista; sin proyecto institucional que oriente el trabajo académico y regule los procesos administrativos.

En la ENEPO, no existen documentos que refieran datos acerca de trabajos colegiados, el *colectivo* que representa el 16.6% de los docentes, coincide en la necesidad de trascender como mujeres profesionales en la formación inicial de los estudiantes normalistas y en la educación básica. Ha articulado sus esfuerzos, desde una posición metodológica empírica hacia líneas temáticas de investigación de interés común.

En el *colectivo académico*, prevalece el respeto a la diversidad, se rescatan las capacidades para el trabajo colaborativo en la organización de funciones inherentes a la docencia: gestión, difusión-vinculación, tutoría e investigación.

PALABRAS CLAVE

Docencia. Normalismo. Formación Docente. Buenas Prácticas. Trabajo Colaborativo.

ABSTRACT

This document gives an account of the collegiate work carried out by the academic group called *Identity and Teacher Training* of the Normal School of Preschool Education of Oaxaca (ENEPO).

The conditions of the school context are recognized as highly politicized, with conditions reflected in the resistance to work and attitudes to remain in the zone of "no effort", where isolated and individualistic work prevails; without an institutional project that guides academic work and regulates

administrative processes.

In ENEPO, there are no documents that refer data about collegiate work, the *group* that represents 16.6% of teachers, agrees on the need to transcend as professional women in the initial training of teacher students and in basic education. It has articulated his efforts, from an empirical methodological position to thematic lines of research of common interest.

KEYWORDS

Teaching. Teacher Students. Teacher Training. Good Practices. Collaborative Work.

INTRODUCCIÓN

Para documentar las buenas prácticas en educación; el *colectivo académico Identidad y Formación Docente* integrado actualmente por cinco docentes adscritas a la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO), en este trabajo de tipo empírico caracteriza la dinámica, el contexto y la naturaleza en la surge el colectivo, así como las adversidades que se enfrentan.

Se parte de la exposición de datos sobresalientes del contexto institucional y normativo de la escuela normal, se describe cómo surge el *colectivo académico*, sus insumos y procesos; pero sobre todo, los resultados y las conclusiones que dan cuenta de lo adverso de las condiciones socioeconómico-políticas en las que se vive en la ENEP, y que a pesar de ello es posible trabajar con principios éticos, respeto y responsabilidad.

[‡]Licenciada en Pedagogía, Maestrante en Educación en el campo de la formación docente. Docente de la Escuela Normal de Educación Preescolar en el área de pedagogía. noecruzruiz@hotmail.com

^{‡‡}Maestra en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación Media en el área de Español. Docente de la Escuela Normal de Educación Preescolar. emiliapime@hotmail.com

^{‡‡‡}Licenciada en Educación Primaria; Maestrante en Desarrollo Educativo e Investigación. Docente de la Escuela Normal de Educación Preescolar en el área psicopedagógica. toledomarins1@gmail.com

dad por un interés común, que significa fortalecer los procesos educativos de las estudiantes y, por ende, de la educación básica del estado. Se subraya la satisfacción por el crecimiento personal que enriquece la identidad profesional de ser docente en cada integrante del colectivo a partir de los resultados del trabajo colegiado.

EL CONTEXTO

En el estado de Oaxaca funcionan once escuelas normales para la formación inicial de docentes, en las que se ofertan las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Educación Física, Educación Especial y Bilingüe. En cinco de ellas se imparte la Licenciatura en Educación Preescolar; tal es el caso de la ENEP, situada en la capital del estado de Oaxaca donde surge el presente documento.

La ENEP fue fundada el 9 de septiembre de 1979, inició sus funciones en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca. A dos años de su creación los problemas gremiales se hicieron presentes, se separa y se traslada a un edificio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el centro de la ciudad. En 2008, el personal exige al gobierno del estado la posesión de un terreno aledaño al edificio de la escuela para la ampliación de su infraestructura; por lo que éste último resuelve iniciar la construcción del edificio que actualmente ocupa, localizado en una zona conurbada al suroeste de la ciudad.

El inmueble de la ENEP es amplio, su diseño es convencional, propio de los espacios escolares, con caseta de vigilancia las 24 horas. Su fachada es extensa y abierta, cuenta con: explanada, 12 aulas escolares, áreas administrativas, cubículos para docentes, el servicio del mantenimiento de los equipos tecnológicos y personal de servicios, módulos de sanitarios, sala de usos múltiples, estacionamiento, cafetería, cancha deportiva, planta tratadora de aguas residuales y almacén.

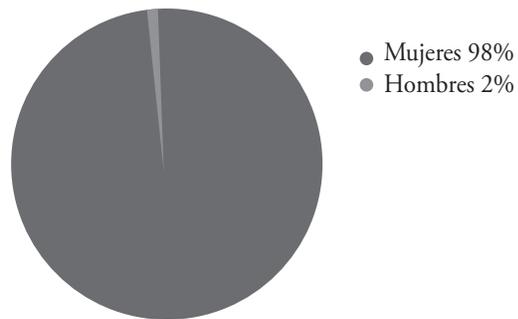
Existe una sala de danza completamente equipada; videoteca con una consola para editar y una colección de videos educativos; ludoteca con juegos didácticos para niños de 3 a 6 años además de instrumentos musicales; biblioteca especializada con amplio acervo bibliográfico; centro de cómputo, laboratorio de inglés, aula multimedia, aula de matemáticas; todas equipadas con laptop, software, pizarrón interactivo y acceso a internet, aire acondicionado, audífonos, cámaras fotográficas y videocámaras. En general la comunidad normalista tiene acceso a estos servicios.

Las aulas escolares están equipadas con cañón, CPU, mouse, equipo de sonido, cables, persianas, sillas y mesas para grupos de 30 estudiantes y del profesor, pizarrón acrílico, botiquín de primeros auxilios, soportes y estantes metálicos para los equipos electrónicos. En las áreas administrativas, la mayoría del personal cuenta con escritorio, silla secretarial, equipo de

cómputo, ventilador, archivero, credenza, material de escritorio y consumibles. En lo que corresponde a los insumos para los servicios generales, hay abasto periódico y suficiente.

De acuerdo a la información proporcionada por las Oficinas de Control Escolar y Recursos Humanos, la matrícula está conformada por 323 estudiantes de las cuales 316 son mujeres y 7 hombres integrados en 12 grupos, tres por cada semestre, en su mayoría provienen de las colonias y comunidades cercanas, sus familias son de escasos a medianos recursos económicos.

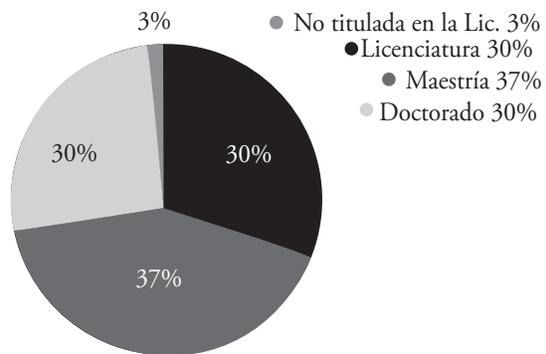
Gráfica 1: Población Estudiantil.



Fuente: ENEP, 2019.

De acuerdo a la plantilla actual, de un total de 60 integrantes; 30 son personal de apoyo y asistencia a la educación y 30 son docentes; 23 de los cuales son mujeres, 7 son hombres, sus edades fluctúan entre los 34 y 69 años; 28 de los docentes son de tiempo completo, uno de tres de $\frac{3}{4}$ y una de medio tiempo. Una docente está no está titulada en la licenciatura, 9 están titulados; 11 con maestría y 9 con doctorado. El personal de apoyo a la educación, está integrado por 15 mujeres y 15 hombres con edades entre los 27 y 52 años.

Gráfica 2: Grado académico de los docentes de la ENEP.



Fuente: ENEP, 2019.

Como personal adscrito a la federación, la normatividad que rige en términos laborales el funcionamiento de la escuela se basa en las disposiciones de las leyes generales que se derivan de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; básicamente los trabajadores de todas las escuelas normales del estado atienden al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública signado en 1946 por el Poder Ejecutivo Federal, a cargo del Presidente Manuel Ávila Camacho.

Las funciones específicas señaladas al personal docente en el citado reglamento son: Docencia, Investigación, Apoyo a la enseñanza, desarrollo tecnológico, Superación Académica y Funciones complementarias (SEP, 1946: 10-11). Como docente de Educación Superior y de acuerdo al Manual de organización de la escuela de educación normal en los estados (1985), adicionalmente a las tareas debe

...conducir, conforme a los planes y programas de estudio aprobados, el proceso enseñanza-aprendizaje para la formación de profesores de educación preescolar y educación primaria conforme al modelo vigente. (...) 3.- Analizar los programas de estudio, apuntes, textos, tesis y prácticas pedagógicas, así como otros recursos afines al curso que imparte. (...) 8.- Participar en el desarrollo de los programas de capacitación y actualización del personal docente y otros eventos de tipo académico. (...) 9.- Colaborar en el desarrollo de actividades de investigación, la difusión cultural y la extensión educativa. 10.- Participar en la integración del acervo bibliográfico de la biblioteca del plantel. 11.- Participar en las reuniones de academia de maestros y cumplir con los acuerdos que en ellas se establezcan. 12.- Participar en las acciones de Servicio Social y Titulación, cuando se designe y conforme a los lineamientos establecidos (SEP, 1989: 55).

A la fecha, la intensidad y calidad del desempeño docente no ha sido documentada, al no existir un proceso específico que delinee y dé cuenta de ello. En la cotidianeidad del quehacer docente dentro de la ENEP, al ser parte de ella en cargos directivos, académicos y administrativos; se puede afirmar que el docente a pesar que debe "...cubrir totalmente el tiempo contratado en alguna o algunas de las funciones de docencia, investigación, extensión o apoyo docente, debiendo desempeñarlas en los horarios y lugares definidos, según las necesidades del servicio y de acuerdo a su categoría." (SEP, 1982: 21), su carga académica frente a grupo es mínima, sin que la descarga sea aprovechada para la realización de actividades de otras funciones sustantivas.

La actividad docente se limita a lo asignado: clases, reuniones semanales de academia (se opina para el proyecto de academia y se informa de los integrantes y cursos asignados, fechas de prácticas, supervisión y actividades complementarias); dejando de lado actividades como: elaborar planes de

trabajo conforme a las líneas de formación que señala el plan de estudios, analizar programas de estudio, apuntes, textos, aplicar programas de estudio conforme al calendario escolar; al término del semestre, identificar perspectivas de las estudiantes y establecer recomendaciones y sugerencias para el mejoramiento de la relación alumno-profesor; participar en la integración del acervo bibliográfico de la biblioteca del plantel, promover entre los alumnos el buen uso del mobiliario, equipo, instrumental, herramienta y materiales de apoyo didáctico; participar en las acciones relacionadas con la conservación y el mantenimiento del plantel.

De acuerdo a lo anterior se puede decir que no existe investigación desarrollada por los docentes de la ENEP, ni motivación o disposición para integrar actividades y programas científicos, pedagógicos, sociológicos y tecnológicos; probablemente debido a la concepción y práctica tradicional de ser docente, el perfil profesional, las condiciones socioeconómicas y la falta de estímulos; además no se ha establecido un proyecto institucional para orientar el trabajo académico y regular los procesos administrativos internos. Prevalece la organización vertical para la realización de actividades como: integración de la estructura, consecución de objetivos, incremento de la calidad docente, el prestigio y fortalecimiento de las funciones de enseñanza, la tutoría, investigación, extensión de la cultura y la gestión. Es de destacar que "A menudo, los directivos son impuestos políticamente volviéndose los operadores institucionales. En consecuencia, (...) favorecen el clientelismo, grupos filiales u opositores..." (Ducoing P., 2013: 210); sometidos y sin liderazgo académico durante tres años por lo que se percibe un ambiente politizado con condicionamientos e intereses que reflejan resistencias y actitudes para permanecer en la zona del "no esfuerzo" con la consecuente realización de tareas aisladas e individualistas.

¹⁴ "...la implementación de una estrategia como trabajo colaborativo o colegiado que prevaleció al seno de la academia de sexto semestre, de la cual fui integrante, se pudo llevar a cabo gracias a la coordinación de la misma y al compromiso de todos los docentes que fuimos partícipes, pues desde un inicio se trazó una ruta de trabajo que permitió la sistematización por todos los docentes involucrados, los tiempos u horas de trabajo destinadas a las reuniones de academia fueron óptimos y productivos (...) conociendo las características, los intereses y expectativas de los estudiantes, todo ello nos comprometía a realizar minuciosamente un análisis del desempeño académico del estudiante durante sus jornadas de práctica y del propio como docentes. Finalmente puedo mencionar las enseñanzas, el sentido ético, pedagógico y el valor que en lo personal representó esta experiencia de trabajo..."
Maestra Leticia Montes Cruz Docente de la ENEP. 7 de julio de 2017.

“...para lograr nuestro objetivo, trabajamos conjuntamente docentes y alumnos, el esfuerzo, empeño y entusiasmo que realizamos es reconocido y valorado; reflexionamos que (...) con obstáculos y problemas somos capaces de lograrlo, no existe impedimento para seguir avanzando. No dejando de lado la labor de nuestros docentes que realizaron el trabajo en colectivo, al aceptar nuevas propuestas y aventurarse a una nueva experiencia, dejando atrás lo monótono y tradicional, ellos reconocen nuestros esfuerzos y también es válido reconocer su trabajo y felicitar a cada uno de ellos por la disposición que brindaron al trabajar en unidad, aprendimos de cada uno de ellos...” Mensaje de cierre de la academia de sexto semestre por el alumno Saulo César Castellanos Ojeda. 12 de julio de 2017, 9:42 horas.

EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ENEP

La experiencia que se tuvo en las academias de 6o. y 7o. semestres del ciclo escolar 2016-2017, cuando se generaron una serie de proyectos articulados entre los cursos, los docentes y con las estudiantes, se alcanzó la motivación suficiente entre algunas de las docentes integrantes para emprender la recuperación sistemática de toda evidencia¹; quienes manifestaron su asombro y disposición por lo inédito del trabajo colegiado y lo extraordinario suscitado en el ejercicio de su práctica profesional²; esto significó entonces, la primera etapa de un proceso interesante de trabajo *colectivo* para fortalecer el énfasis de la enseñanza centrada en el valor del hombre como ser social.

El trabajo colegiado se convierte en una oportunidad para superar la artificialidad académica al dar a conocer los resultados de lo realizado y lograr un liderazgo docente, una tarea colaborativa, coordinada y coherente, con cambio de actitudes y movilización de saberes; consenso y compromiso sostenido entre todas las integrantes que de múltiples maneras se vinculan a los estudiantes.

Como *colectivo* se coincide en la necesidad de documentar el trabajo desarrollado en un clima de tolerancia y respeto, con

²⁴ “...para lograr nuestro objetivo, trabajamos conjuntamente docentes y alumnos, el esfuerzo, empeño y entusiasmo que realizamos es reconocido y valorado; reflexionamos que (...) con obstáculos y problemas somos capaces de lograrlo, no existe impedimento para seguir avanzando. No dejando de lado la labor de nuestros docentes que realizaron el trabajo en colectivo, al aceptar nuevas propuestas y aventurarse a una nueva experiencia, dejando atrás lo monótono y tradicional, ellos reconocen nuestros esfuerzos y también es válido reconocer su trabajo y felicitar a cada uno de ellos por la disposición que brindaron al trabajar en unidad, aprendimos de cada uno de ellos...” Mensaje de cierre de la academia de sexto semestre por el alumno Saulo César Castellanos Ojeda. 12 de julio de 2017, 9:42 horas.

base en el diálogo, la concertación y sobre todo la construcción de experiencias de interés académico común, cuya finalidad fue trascender como mujeres profesionales en el papel de formadoras de docentes.

Por trabajo colegiado “nos referimos a la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común” (Espinoza, 2004: 10). En dichas reuniones debe prevalecer lo que hoy se ha dado en llamar las “5 C”: comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso, y confianza (Aula Fácil, 2008). Yo agrego otra “C”: colaboración, y si esto funciona bien se logra un buen grado de cohesión (Palomero, 2005: 5).

La dinámica del *colectivo* coincide con las características generales de un cuerpo colegiado. Cuando hablamos de iguales no afirmamos que todos piensan lo mismo, que son idénticos, que tienen las mismas inclinaciones, gustos u opiniones. Hablamos de iguales porque, en los colegios o las academias de profesores, éstos trabajan en un mismo centro de trabajo y tienen una función semejante: ejercen la docencia, por ello reciben un salario y lo identifica un compromiso común que es formar maestros, buenos maestros en este caso específico (Espinoza, 2004:10).

Diferente a lo que en las escuelas normales se ha denominado trabajo de academia y que adquiere relevancia al entrar en vigor el Plan de Estudio 1984, que eleva a nivel licenciatura la enseñanza normal y se fortalece en el Plan de Estudio 1999. ...la academia está ligada al terreno del conocimiento, de los saberes, de su producción y reproducción; es decir a la docencia y a la investigación. El colegio refiere a un cuerpo de personas asociadas a una función común; nos remite también a la palabra ‘colleague’: colega. No son por lo tanto, conceptos antagónicos, los distingue sólo su relación con el conocimiento (Espinoza, 2004:10).

El *colectivo* inicia la organización de sesiones de trabajo periódicas al menos una vez a la semana en horario de descarga académica dentro de la jornada laboral y de manera extraordinaria e independiente de lo asignado por la autoridad. Se empiezan a delegar tareas como el registro rotativo de la sesión en una bitácora, definir las líneas generales de investigación y la elaboración de una base de datos con fichas textuales; además de proponer actividades comunes para la docencia, tutoría, gestión y difusión.

Como equipo solidario se parte del diálogo, el apoyo mutuo, respeto, tolerancia, cooperación conjunta para la solución de problemas, metas comunes, compromisos para participar en la realización de tareas equitativas atendiendo a las capacidades y cualidades de cada integrante, que da paso a la diversidad de la que se derivan producciones académicas, Cuando se sesiona en el centro de trabajo, se cuenta con los materiales descritos anteriormente. La organización es flexible y en gene-

ral las circunstancias del contexto, personales e institucionales interfieren en el cumplimiento puntual del cronograma de actividades establecido; por lo que es frecuente utilizar los recursos propios y solicitar espacios externos para llevar a cabo las tareas.

RESULTADOS

A poco tiempo de su creación el *colectivo Identidad y formación docente*, cuenta con la definición de líneas y esquemas específicos de investigación, ficheros electrónicos, tres participaciones en congresos: dos nacionales y otro internacional, y se mantiene como prioritaria la exigencia de consolidar los grados académicos inconclusos de algunas de sus integrantes.

Referente a la docencia, se han intercambiado ideas sobre la metodología y propuestas del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo al plan y programas de estudio vigentes, en un ambiente de responsabilidad y esmero, se comparten criterios para el diseño y ejecución de planes de clase, se proponen técnicas y recursos didácticos.

En lo que corresponde a tutorías, se solicitó a cada tutora su Plan de Acción Tutorial a fin para partir del diagnóstico de necesidades, poder trazar y coordinar acciones tutoriales colectivas semestrales e intercambiar perspectivas y experiencias en la atención de los estudiantes. Por ejemplo, se diseñaron y elaboraron instrumentos para la realización de los Cursos-taller: “Hábitos de estudio y Administración del tiempo, una decisión.”, “Juegos para elevar Autoestima en educación preescolar” y “Proyecto de vida”

Además de las tareas anteriores, el colectivo ha logrado con esfuerzo algunas facilidades institucionales necesarias para asistir y realizar eventos académicos dirigidos a estudiantes y docentes de jardines de niños o escuelas de prácticas profesionales como “Curso-taller: Estándares curriculares. PEP 2011”, “Simposio: Mi formación docente”, “Plenaria de cierre de semestre enero 2018”. Iniciar procesos de certificación en Microsoft y TIC, generar y participar en la elaboración de artículos y textos: “Los saberes del formador de docentes en el Plan de estudio 2012”, “Trabajo de titulación y prácticas profesionales. La mirada de las egresadas”, “Retos y resistencias hacia la formación de Cuerpos Académicos”.

CONCLUSIONES

Si se considera que en la historia de la educación, las condiciones de desventaja académica, socio-cultural y económica del normalismo en el país por la economía rapaz instituida en el Sistema Educativo Nacional y se admite que en la ENEP prevalece la apatía y la desorganización, entonces se comprende la ineficacia de todo proceso y normatividad, el escaso aprovechamiento de la infraestructura y el por qué se recurre a la decisión por lo político frente lo académico, el maltrato y la

segregación de quienes no se someten en silencio.

Centradas en el trabajo académico para comprender el significado y la complejidad de las relaciones interpersonales en el ámbito laboral y de manera sobresaliente el fenómeno educativo, se sostiene que es posible realizar el trabajo colegiado como una buena práctica docente y recuperar su valor para superar con ello, la falta de reconocimiento, estímulo, apoyo y motivación.

En el colectivo se fortalece y trasciende el trabajo académico de manera sistemática, flexible, innovadora, reflexiva, sustantiva, responsable y honesta por parte de cada integrante, quienes aportan y se enriquecen desde su propia formación y experiencia, en el reconocimiento mutuo del crecimiento personal, teniendo como eje la comunicación armónica, valores, tolerancia y solidaridad.

Los retos y cambios que emergen a mediano y largo plazo del colectivo son: redefinir las metas (arribar al status de cuerpo académico, concluir trabajos de investigación), impulsar el liderazgo académico, reforzar la disciplina, fortalecer la motivación, convivencia y cambio de actitudes, resignificar la imagen del formador de docentes. En definitiva, adquirir, expandir y afianzar institucionalmente una cultura de fortalecimiento del trabajo académico colaborativo, en busca de contribuir al ideal de formar licenciadas en educación preescolar con un perfil psicopedagógico acorde a las necesidades de la sociedad actual.



FUENTES DE CONSULTA

Ducoing, P. (2013). *Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas*, México: D. D. S.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (2019). *Datos institucionales. Oficina de Control Escolar*, Oaxaca: ENEP.

Espinoza, M. (2004). Informes Fnales de Investigacion Educativa: Convocatoria 2002. XIII. *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*, México: SEP.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*, Madrid: Gedisa.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Datos Estadísticos*, México: INEGI.

Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/> Consultado el 02 de mayo de 2018.

Palomero, J. (2005). "El Cuaderno De Bitácora: Reflexiones Al Hilo del Espacio Europeo de la Educación Superior", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, p.p. 1-19.

Poder Ejecutivo Federal (1946). *Reglamento de las condiciones generales de Trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública*, México: SEP

Secretaría de Educación Pública (1982). *Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de Educación Normal de la Secretaria de Educación Pública*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1983). *Reglamento interior del trabajo del personal académico del subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1989). *Manual de organización de la escuela de educación normal en los estados*, México: SEP.

Fotografía: ICEUABJO, 2019.

Gestión de la Información para la Enseñanza de la Química en Educación Media Superior

Vargas Díaz Benito*

Zapata Nieto Claudia**

Salvador Nambo Juan***

RESUMEN

Tradicionalmente la química es enseñada por los docentes a sus alumnos de lo general a lo particular, formulando generalizaciones en el momento de introducir los conocimientos sin comprometer activamente a los estudiantes en el proceso de abstracción y generalización (Rodríguez, 2000). El presente trabajo se refiere a la gestión de la información mediante herramientas didácticas (principalmente videos con sonido de *You Tube*) y estrategias de enseñanza (análisis y visualización de estos por equipos y obtención de productos a evaluar) empleadas con un grupo de 45 alumnos que toman el curso de Química I en el nivel medio superior con el fin de promover las competencias disciplinares básicas de la materia. Esta investigación confirma la efectividad del uso del video con sonido como instrumento de aprendizaje, siempre y cuando sea utilizado correctamente. Los resultados confirman una mayor comprensión y por ende un mejor aprendizaje que redundan en mejores calificaciones.

PALABRAS CLAVE

Proyectos Formativos. Gestión de la Información. Educación Media Superior. Enseñanza de la Química.

ABSTRACT

Traditionally, chemistry is taught by teachers to their students from the general to the particular, formulating generalizations at the time of introducing knowledge without actively engaging students in the process of abstraction and generalization (Rodríguez, 2000). This paper refers to the management of information through teaching tools (mainly videos with sound from Youtube), and some teaching strategies (analysis and visualization of these teams and products to evaluate) employed with a group of 45 students who take the course of chemistry I at the upper middle level in order to promote the basic disciplinary competencies of the matter. Since the low performance of students in schools has become a worrying problem, due to its high incidence rate in recent years, Ladrón de Guevara (2000). This research confirms the

effectiveness of using video with sound as a learning tool, as long as it is used correctly. The results confirm a greater understanding and thus a better learning that leads to better qualifications

KEYWORDS

Formative Projects. Information Management. Higher Secondary Education. Chemistry Education.

INTRODUCCIÓN

La reprobación y la baja calidad terminal en química indica la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir los conocimientos y habilidades en esta área, mismos que se concretizan en su forma más extrema: la deserción. Datos obtenidos de la materia de química, indican que alrededor del 50 por ciento de los alumnos que cursan la materia en nivel medio superior reprueban (Barbosa, 2003; Ortega, 2014). Aunque el fracaso escolar obedece a diversas causas, es innegable que por lo menos inciden en él de manera directa, el maestro (enseñanza), el alumno (aprendizaje) y la evaluación como proceso articulador y legitimador del proceso. En este sentido, Lugo (1999) realizan un perfil académico del alumno de bachillerato y concluyen que una posible explicación de los promedios en las calificaciones de los alumnos se debe a la actitud negativa ante el estudio y la falta de compromiso.

Por otra parte, Quiroz (2000) establece que para los alumnos la prioridad es la sobrevivencia en la escuela y ésta depende esencialmente de las calificaciones aprobatorias. Con ello el sentido evaluativo se convierte en el núcleo articulador de la mayoría de las dinámicas al interior del aula. Felder (1994) menciona que en educación química pocos maestros se toman

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos, vargasb.blade@hotmail.com

** Universidad Politécnica del Estado de Morelos, claudiazapata-nieto@yahoo.com.mx

*** Centro Universitario CIFE/ Universidad Pedagógica Nacional, salvadornambo@gmail.com

el tiempo y el esfuerzo necesario para enseñar de la mejor forma, es más fácil reciclar apuntes, problemas de tarea y los mismos exámenes; el material puede ser anticuado y las clases pueden ser rutinarias. Lo anterior se debe a que ha sido práctica común el ignorar la opinión de los estudiantes (Horbath, J., 2014). En este sentido, el Internet se ha convertido en una tecnología fundamental para la innovación y desarrollo de los procesos educativos (Guzmán, 2008).

Para mejorar el proceso educativo en el Nivel Medio Superior esta investigación propone motivar e interesar a los alumnos mediante la gestión de la información de videos y otras herramientas y/o estrategias didácticas para despertar en el estudiante el interés y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la química, permitiendo aproximarse al conocimiento científico desde actividades prácticas que le permitan desarrollar el pensamiento abstracto, pues los estudiantes interpretan e identifican aquellos elementos teóricos que sirven de fundamento a las actividades que se realizan y que difieren de un seguimiento mecánico (Devia, 2002).

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación se llevó a cabo bajo las características del paradigma cualitativo (Pérez, 1994; Hernández, 1998), ya que a partir de la enseñanza de la química se producen datos descriptivos, al utilizar las propias palabras habladas o escritas de las personas inmersas en esta investigación y de sus diferentes comportamientos a través de las diferentes acciones utilizadas en la gestión de la información. Reiterando las bondades de la metodología cualitativa que es humanista, inductiva, empática, flexible e interactiva entre el investigador y las personas objeto de estudio. La gestión de la información, según Arévalo (2007) es la explotación de la información para el logro de objetivos: su planificación, adquisición, procesamiento y difusión.

La investigación se dividió en tres etapas: Planeación, Ejecución y Presentación.

1. La planeación, que consta de los siguientes pasos: concebir la idea, plantear el problema, elaborar el marco teórico, calcular el alcance de la investigación, plantear hipótesis, seleccionando un diseño y una muestra, llevándose un año en esta etapa de julio del 2015 a julio del 2016.
2. La ejecución, que consta de la recolección de datos en el semestre par 2017-2018 en el plantel de Bachilleres II del COBAEM de Jiutepec Morelos (previo oficio de: solicitud y autorización por parte del director del plantel), de julio del año 2017 tomando en cuenta el periodo de aceptación del plantel y del protocolo de investigación, hasta febrero del 2018 (entrega de resultados al plantel marzo-2018).
3. La presentación, que consta de analizar datos y presentar resultados de marzo a agosto del 2018.

Los primeros pasos dentro de la ejecución son los siguientes:

1. Por principio de cuentas se aplicó un Examen Diagnóstico, herramienta didáctica que tiene como finalidad identificar qué tan profundas son las habilidades y conocimientos que ya tienen en esta materia (Cook, 2009) pero también se detecta si conoce los principales símbolos en las ecuaciones químicas.
2. Posteriormente, se aplicó una encuesta auto administrada (el encuestado tiene que leerla solo y responderla de la misma forma), cuyo objetivo es la valoración por parte del alumnado de las competencias disciplinares de química o experimentales.
3. A un grupo con 45 alumnos (Grupo 203) se le realizó preguntas. El tipo de muestreo es "no probabilístico" o "muestreo por conveniencia", preguntas cerradas dicotómicas y de hasta 5 variables alternativas como opción



de respuesta.

4. También se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso para identificar los estilos de aprendizaje Alonso (1994). Para posteriormente traducirlos en la utilización de 3 canales de aprendizaje: visuales, auditivos, activos o kinestésicos (Dekker, 2012). Para los 2 primeros canales son la observación y atención de cada uno de los alumnos a los videos con audio y para el último canal o característica activa de los alumnos resultantes se utilizó el uso de equipos en los cuales ellos jugaran el papel activo al escribir el análisis en grupos de los videos ya mencionados.
5. Esta investigación dispone de 85 horas de clases; que incluye la teoría y evaluación con 75 horas, las prácticas de laboratorio 10 horas. El enfoque metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje es la utilización de herramientas didácticas como videos con sonido de manera auxiliar en los respectivos 4 bloques de entrega de calificación de esta materia.
6. Con base en la anterior descripción y tomando en cuenta a los visuales, auditivos y activos o kinestésicos (Alonso, 1995) se eligieron herramientas y estrategias didácticas para el “método de enseñanza” de los 4 bloques de Química I (estos 4 bloques o divisiones se organizan así, por entrega de calificaciones en el plantel, siendo en realidad 6 bloques) de Bachilleres II de Jiutepec, Morelos. Se aclara que son 7 los bloques incluidos en el programa de bachilleres, y se hace mención que este último no es cubierto por falta de tiempo.

PARTICIPANTES

Para la realización de este trabajo de investigación se escogió un grupo con una población de 45 alumnos con edades entre 14 y 17 años, de los cuales 23 son mujeres y 22 hombres.

PROCEDIMIENTO

Debe quedar claro que las innovaciones pedagógicas son relevantes ya que en los últimos años el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología se han incrementado notablemente. Este trabajo trata de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la gestión de la información y planificando una manera de trabajar novedosa buscando y organizando metodológicamente el curso de Química I, mediante el uso de videos previamente seleccionados, y analizándolos mediante la organización de equipos con alumnos con diferentes canales de aprendizaje; previamente identificados mediante la aplicación del cuestionario Tipos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Para insertar en el alumno la competencia transversal de la investigación se le comunica previamente que en caso de no entender los conocimientos expuestos en el video utilizado tiene la opción de investigar y localizar otros videos sobre el mismo tema. Se espera de esta manera incrementar la capaci-

dad de búsqueda de información en los alumnos.

Se sensibiliza a los alumnos para cambiar actitudes como “copia pega”, y por ende revisar y analizar la información localizada.

Se trata de iniciarlos en el desarrollo de sus habilidades de uso de tecnología para búsqueda, manejo, organización, análisis, integración y evaluación de información (Dekker, 2012).

Se incentiva a utilizar las TIC para desarrollar sus competencias de colaboración y comunicación realizando trabajos posteriores al video en equipos y obviamente siendo retroalimentados.

El método o forma de utilizar el video establecido por el docente fue el siguiente:

El video será utilizado como trasmisor de información en función de las características de los alumnos, de sus intereses y contenidos a transmitir, siguiendo los siguientes criterios:

1. Se utilizó la observación en condiciones ambientales homogéneas por equipos. El profesor solo selecciona el video, hace una breve presentación de la información a transmitir y enciende el equipo de proyección; posteriormente, el alumno por equipos entregara preguntas y reporte sobre el video para su retroalimentación en clase.
2. Se observó el video en segmentos separados intercalados en clase y, posteriormente, se utilizó la observación de condiciones ambientales heterogéneas (cada alumno en su su casa). El alumno tiene la orden de analizar el video solo, y exponer conclusiones en equipo, para generar preguntas y un reporte sobre el mismo, que generará una retroalimentación.
3. Con base en resultados generados en la exposición de videos por primera vez, se generó una adecuación sobre la mejor manera de exponer el tema.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se utilizaron como herramienta didáctica videos de *YouTube* (usados por el alumno y el profesor y maestros de química exponiendo), y para lo cual se destinó lista de cotejo o rúbrica dedicada al video y así conseguir el conocimiento significativo, mediante la evaluación de juicios, actitudes y conocimientos. El orden seguido se muestra a continuación:

1. Pre- prueba. Partiendo de sus conocimientos antes de la observación del video.
2. Post- prueba. Evaluando el conocimiento después de la observación personal (reporte).
3. Re- prueba. Evaluando reporte de equipo una semana después de la observación del video.

Los videos analizados se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1. Videos de YouTube analizados en el estudio.

no	Sitio	Tema	Fecha de publicación
1	Academia Vásquez	Introducción a la química	25/05/2013
2	Profes App.	Qué es la materia-Química.	24/04/2016
3	Profes App.	La energía-química.	5/05/2016
4	Ingeniat	Ley de la conservación de la materia.	4/03/2011
5	Taboarda, S. L.	Taboarda, S. L. Tipos de energía.	23/07/2014
6	González, F	La ley de la conservación de la energía.	28/08/2013
7	Como Aprender Más	Propiedades generales y específicas de la materia	3/06/2016
8	Macuil, A. H	Fenómenos físicos y químicos.	9/04/2011
9	Sebastián, R	Cambios de estado de la materia.	1/12/2014
10	Avogrado	Química básica-elementos, compuestos y mezclas.	15/09/2013
11	SupEsc019.	Métodos de separación de mezclas-quím 11.	2/octubre/2012
12	Profes App.	Qué es el átomo-química.	7/mayo/2016
13	Profes App.	Cómo es el átomo-química.	14/mayo/2016
14	Academia Internet	Química nuclear-radiactividad, radiación alfa, beta, gamma, fisión nuclear, fusión nuclear	22/mayo/2015
15	Paredes, S.	Isótopos.	31/marzo/2013
16	Educatina	Isótopos-química.	19/octubre/2011
17	Rivera, C.	Modelo atómico de Bohr-503química.	21/abril/2016
18	Chem Eng IQA	Teoría cuántica de Plank.	18/julio/2014
19	Puntaje Nacional, Chile.	Teorías atómicas.	1/abril/2013

20	Física Límite	Dualidad onda-corpúsculo de De Broglie.	4/marzo/2013
21	Física Límite	Principio de incertidumbre de Heisenberg.	12/abril/2013
22	Física Límite	La ecuación de Schrödinger	14/julio/2014
23	El Santo	Estructura atómica y números cuánticos.	1/mayo/2015
24	Sebastián, R.	Números cuánticos.	2/01/2015
25	Colegio Von Neumann, Perú	Química-números cuánticos.	21/octubre/2015
26	Academia Internet	Configuración electrónica, principio de AUFBAU	21/octubre/2015
27	Academia Internet	Calcular los números cuánticos del último electrón de $z=21$	15/febrero/20
28	Menchaca, C. A.	Breve historia de la tabla periódica.	4/junio/2014
29	Khan Academy Español	La tabla periódica-clasificación de elementos.	9/agosto/2015
30	Academia Internet	Cómo ubicar un elemento en la tabla periódica.	14/febrero/2015
31	Unicoos.	Número atómico y másico, neutrones, electrones, protones.	13/agosto/2012
32	Edin Quim.	Valencia (química).	24/septiembre/2011
33	Córdova, Y.	Como determinar el número de oxidación.	8/mayo/2013
34	Yo Estudio.	Propiedades periódicas.	19/octubre/2013
35	Quimitube. Tu libro de química.	Propiedades periódicas, electronegatividad-química.	18/agosto/2012
36	Quimitube. Tu libro de química.	Propiedades periódicas, radio atómico y radio iónico-química.	16/agosto/2012
37	Quimitube. Tu libro de química.	Propiedades periódicas, energía de ionización-química.	17/agosto/2012

38	Quimitube. Tu libro de química.	Propiedades periódicas, afinidad electrónica-química.	17/ agosto/2012
39	Biología	Radio atómico, carácter metálico, electronegatividad.	11/septiembre/2013
40	Aiquimica	Enlace químico-conceptos fundamentales.	14/ julio/2016
41	Puntaje Nacional, Chile.	Tipos de enlace químico.	1/abril/2013
42	Quimitube. Tu libro de química.	Enlace covalente, regla del octeto, estructura de Lewis-química.	18/septiembre/2012
43	Quimitube. Tu libro de química.	Fundamentos del enlace iónico y redes cristalinas-química.	29/octubre/2012
44	Quimitube. Tu libro de química.	Introducción al enlace metálico, teoría del gas-química.	15/noviembre/2012
45	Breaking Vlad	Fuerzas de Van Der Waals.	21/noviembre/2017
46	Camach Learn	Moléculas polares y no polar-hidrofóbico e hidrofílico	12/noviembre/2014
47	Alfaro, H. C.	Química inorgánica-fórmulas químicas y clasificación.	9/julio/2013
48	Eficiencia red	Notación en química orgánica, fórmula molecular.	22/ abril/2014
49	Colegio Von Neumann, Perú	Química-nomenclatura inorgánica I.	28/ agosto/2015
50	Colegio Von Neumann, Perú	Química-nomenclatura inorgánica II	28/ agosto/2015
51	Tutor Cinco.	Peso molecular de un compuesto.	4/ agosto/2012
52	Unicoos.	Moles y número de Avogadro-química.	5/julio/2014
53	Gómez, A. L.	Tipos de reacciones químicas.	21/octubre/2014
54	Córdova, Y	Como balancear una ecuación química (tanteo).	8/ mayo/2013

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

EJEMPLO

GUÍA DIDÁCTICA

La observación de los videos se hizo de dos maneras, en la primera sólo se realizó una pequeña introducción al tema y se exponen al grupo, pudiendo regresarlo, adelantarlos u observarlo de manera lenta (se le pide al alumno un reporte personal). En la segunda, el video fue expuesto por segmentos durante la clase, y tuvieron que observarlo completo en su casa como ellos quisieran (teniendo cada uno condiciones diferentes), generando un reporte personal al final de la clase y otro una semana después por equipos.

PRIMER BLOQUE

En el primer bloque llamado “Materia y Energía” los estudiantes identifican los conceptos básicos para comprender la importancia del estudio de la química y su campo de acción, distinguen las propiedades físicas y químicas, comprenden los cambios físicos y químicos y aplican la ley de la conservación de la materia y la energía interpretando su relación con los procesos naturales. Todas las fases de apertura, desarrollo y cierre constarán de 5 horas por semana. Asimismo, los exámenes tienen de 20 a 40 reactivos de relación de columnas, preguntas con 3 opciones de respuesta, preguntas de falso y verdadero, preguntas cerradas y problemas de química.

FASE DE APERTURA

Se presenta el contenido general y forma de evaluación de la asignatura, con la finalidad que los estudiantes se familiaricen con la misma.

Se enfatiza en los productos que los estudiantes deben entregar a lo largo del curso, indicando que se conformará un portafolio de evidencias individual.

Material Didáctico: Cuestionario impreso, pizarrón, marcador para pizarrón, lápiz o lapicero, bolígrafo, video número 1.

FASE DE DESARROLLO

Se lleva a cabo una evaluación diagnóstica, se utilizan 11 videos de *YouTube* para este bloque, de estos solo el primero se utilizó para comprender el concepto de química su desarrollo histórico y su relación con otras ciencias; dependiendo del número total de estudiantes, en el grupo se integraron equipos homogéneos pudiendo ser estos de un mínimo de 4 integrantes para la observación de videos y en este, la elaboración de una línea de tiempo sobre la química con los principales momentos de su desarrollo y mostrar los momentos trascendentales que ha vivido esta ciencia en el ámbito nacional e internacional y el contexto histórico y social en el que surge.

El estudiante elaboró en el aula y por equipos de 2 personas una línea de tiempo, en tanto recibió asesoría por parte del maestro (González y Uriarte, 2015).

FASE DE CIERRE

Exposición al grupo de la línea de tiempo. Para la evaluación de esta actividad se elaboró una rúbrica (Ver Tabla 1), con esta rúbrica también se evaluarán los reportes de los videos, sin tomar en cuenta el punto de la “postura”.

Se analizó con los estudiantes las conclusiones obtenidas sobre los productos. Evidencia: Línea de tiempo.

Tabla 2. Instrumentos de Evaluación: Rúbrica.

ASPECTO	4	3	2	1
Seguimiento de tema	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99%-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema	No parece entender muy bien el tema.
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.

Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
Postura	Tiene buena postura se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.

Fuente: Rodríguez, 2012.

Aspectos a evaluar	Sí cumplió.
1.- Leyeron las instrucciones antes de empezar el experimento.	
2.- Hicieron las cosas en el orden correcto.	
3.- Siguieron todos los pasos necesarios.	
4.- Limpiaron su lugar de trabajo al terminar.	
5.- Usaron diferentes fuentes de información.	
6.- Averiguaron por su cuenta información sobre el experimento.	
7.- Usaron las dos manos para manipular el material.	
8.- Informaron acerca de cualquier accidente.	

9.- Utilizaron el material de manera responsable.	
10.- Observaron detalladamente.	
11.- Anotaron lo que observaron cuidando todos los detalles.	
12.- Hicieron preguntas pertinentes y adecuadas.	
13.- Anotaron las dudas que surgieron durante el experimento.	
14.- Preguntaron sobre las cosas que no entendían.	
15.- Investigaron las cosas que no entendían.	
16.- Lograron respuestas a sus interrogantes.	
17.- Escribieron las respuestas a sus interrogantes.	
18.- Se organizaron en el equipo.	
19.- Ayudó a los miembros de su equipo.	
20.- Compartieron y organizaron el material entre ellos.	
21.- Entregaron el informe solicitado.	
PUNTAJE OBTENIDO.	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los experimentos no deben estandarizarse como un recetario metodológico, debemos dejar campo a la imaginación y creatividad en el desarrollo del espíritu científico.

DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE AL CONCLUIR EL BLOQUE 1

Al término del bloque 1 el alumno identifica los conceptos básicos para comprender la importancia del estudio de la química y su campo de acción, distingue las propiedades físicas y químicas, compara los cambios físicos y químicos y aplica la ley de la conservación de la materia y energía, interpretando su relación con los procesos naturales.

Al final de este bloque número 1, se realizó el primer examen parcial con los siguientes resultados (ver tabla 4):

Tabla 4. Resultados del primer bloque, examen parcial.

Calificación Holística	Grado de consecución de competencias		
08 alumnos con calificación de 10	Excelente.	Alto	
09 alumnos con calificación de 09	Muy bien.	Alto	A = 35

18 alumnos con calificación de 08	Bien.	Alto	
06 alumnos con calificación de 07	Regular.	Medio	M = 06
02 alumnos con calificación de 06	Deficiente.	Bajo	
02 alumnos con calificación de 05	Repetir.	Bajo	B = 04
TOTAL = 45 Alumnos			

Fuente: Elaboración propia.

DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE AL CONCLUIR EL BLOQUE 2

Al término del presente bloque el alumno destaca la importancia que tiene para el avance científico, los distintos modelos usados para representar el átomo, con el fin de explicar la estructura de la materia.

Al final de este bloque número dos, se realiza el segundo examen parcial con los siguientes resultados:

Tabla 5. Resultados del segundo bloque, examen parcial.

Calificación Holística	Grado de consecución de competencias		
06 alumnos con calificación de 10	Excelente.	Alto	
10 alumnos con calificación de 09	Muy bien.	Alto	A = 29
13 alumnos con calificación de 08	Bien.	Alto	
09 alumnos con calificación de 07	Regular.	Medio	M = 07
05 alumnos con calificación de 06	Deficiente.	Bajo	
02 alumnos con calificación de 05	Repetir.	Bajo	B = 07
TOTAL: 45 alumnos			

Fuente: Elaboración propia.

DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE AL CONCLUIR EL BLOQUE 3

En este bloque, el alumno comprende el fundamento histórico y el significado de la tabla periódica, distinguiendo un periodo y un grupo, diferenciando un elemento representativo y un elemento de transición e identificando algunas de las

propiedades de las mismas por su posición en la tabla periódica.

Al finalizar el bloque tres, se realiza el tercer examen parcial con los siguientes resultados:

Tabla 6. Resultados del tercer bloque, examen parcial.

Calificación Holística	Grado de consecución de competencias		
16 alumnos con calificación de 10	Excelente.	Alto	
16 alumnos con calificación de 09	Muy bien.	Alto	A = 37
05 alumnos con calificación de 08	Bien.	Alto	
08 alumnos con calificación de 07	Regular.	Medio	M = 08
00 alumnos con calificación de 06	Deficiente.	Bajo	
00 alumnos con calificación de 05	Repetir.	Bajo	B = 00
TOTAL = 45 Alumnos			

Fuente: Elaboración propia.

DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE AL CONCLUIR EL BLOQUE 4

Al término del presente bloque, el alumno desarrolló las reglas para nombrar compuestos químicos inorgánicos tales como: Óxidos, anhídridos, bases, hidruros, ácidos y sales. Distingue entre un nombre común y un nombre sistemático.

Al finalizar el bloque cuatro, se realizó el cuarto examen parcial con los siguientes resultados:

Calificación Holística	Grado de consecución de competencias		
15 alumnos con calificación de 10	Excelente.	Alto	
12 alumnos con calificación de 09	Muy bien.	Alto	A = 36
09 alumnos con calificación de 08	Bien.	Alto	
07 alumnos con calificación de 07	Regular.	Medio	M = 07
02 alumnos con calificación de 06	Deficiente.	Bajo	
00 alumnos con calificación de 05	Repetir.	Bajo	B = 02
TOTAL: 45 alumnos.			

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo utilizar la gestión de la información para presentar los efectos positivos del uso de videos como herramienta de enseñanza complementaria. Se recomienda para aplicar la Gestión de la Información en la clasificación de videos, los siguientes puntos:

Con respecto a la planificación

- Tomar en cuenta a quién va dirigido el video (alumnos del nivel medio superior).
- Los objetivos que esperamos alcanzar.
- Que el contenido del video corresponda a los objetivos propuestos.

Con respecto al contenido

- Que le sea útil al alumno.
- Que el nivel de lenguaje y los conceptos se adapten a las necesidades, interés y edad del alumno.
- Qué aspectos del contenido tendrán que reforzarse ampliarse o aclararse posteriormente.

Con respecto a la estrategia

- Qué se hará para introducir al tema.
- Darles la bibliografía adecuada para ampliar la información.
- Cuáles actividades realizara el alumno con respecto a los videos.
- Cuáles serán las condiciones del medio para el alumno, en la exposición del video.

Los productos cognitivos que se pudieran conseguir con él video, dependerán de la interacción de una serie de dimensiones que van desde sus características técnicas y estéticas, los lenguajes utilizados, las características cognitivas de los alumnos, el ambiente de clase y el contexto instruccional donde fuese utilizado (Cabero, 2002).

La motivación y la eficacia del aprendizaje en los estudiantes pudieron aumentar al utilizar estos videos.

El análisis de la metodología para la inserción del video con respecto al programa de química I y el contexto de contenido adicional muestra que la metodología de la inserción de los videos complementarios es muy importante para la mejora de la enseñanza.

La percepción del alumno en el primer tipo de presentación con características homogéneas en el salón, del video, fue de baja influencia significativa en su rendimiento. En el segundo tipo de presentación (características heterogéneas en sus casas) del video se convierte en una herramienta de alta influencia significativa.

Los efectos positivos de la segmentación como un método didáctico de la enseñanza se confirmaron con los resultados

experimentales. Los estudiantes adquirieron un mayor nivel de conocimiento si la clase se presenta en segmentos separados con videos, alusivos al tema.

La investigación demuestra la importancia de la presentación adecuada de los materiales didácticos multimedia. Los diferentes contextos del uso de contenido de video complementario en la enseñanza muestran que se logra una mayor eficiencia si se ha mostrado contenido educativo congruente con la clase.

El video con fines didácticos constituye una excelente vía para el logro del aprendizaje significativo, siempre y cuando este acompañado de una guía que oriente al alumno en las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ventajas al utilizar el video:

- Facilidad de manejo para el alumno.
- Repetición sin esfuerzo.
- Versatilidad, muchas funciones y formas de uso.
- Se introducen con facilidad en el centro educativo.
- Sirven de motivación y son novedosos para el alumno.
- Son instrumentos de información.
- Se puede retroalimentar con fuentes como libros, revistas, software, enciclopedias, etc.
- Se puede utilizar en múltiples observaciones y con múltiples observadores.
- El 65 % de la población estudiantil son visuales y el 35 % son auditivos (Dekker, 2012).

Desventajas al utilizar el video

- La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno.
- El video supone mayor trabajo de preparación para el profesor.
- Puede crear pasividad en el alumno.
- El mito de los estilos de aprendizaje (Kirschner, 2017).

La búsqueda de videos como complemento o gestión de la información en diferentes buscadores dio como resultado 54 videos aplicados a este curso y la promoción del video fue complementado con el uso de textos.

El alumno mejoró sus competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no fue tan eficiente el presentarlo al grupo sin ninguna interacción, ya que los alumnos se mostraron pasivos y con poca retención. La aplicación del video por segmentos separados en clase y analizándolos cada uno en su casa (la segunda manera de aplicar el video) bajo condiciones no estandarizadas, involucró y motivó el aprendizaje y el estudiante mostró más atención y retención del contenido.

La posición del video insertado y el análisis del mismo en sus casas juega un papel importante en el aumento de la eficiencia

del aprendizaje, así que los resultados de las pruebas fueron mejores con este método que no habiendo utilizado videos en una clase. Se logró un mejor efecto al utilizar el contenido del video educativo. La instrucción del primer problema contra la instrucción de la primera información (Cook, 2009).

La retroalimentación positiva de los estudiantes, aunada a la mejora de la motivación del aprendizaje y los resultados de las pruebas realizadas. Al analizar por equipos con alumnos de diferentes canales de procesamiento confirmamos los efectos positivos del uso de videos en la enseñanza. La evaluación subjetiva de la calidad de experiencia obtenida por el uso de video complementario en la enseñanza confirmó que el video educativo accesible para el alumno a cualquier hora con la debida retroalimentación, puede aumentar la eficiencia del aprendizaje.

Los resultados indican que las estudiantes mujeres están más interesadas que los estudiantes varones en utilizar material de aprendizaje enriquecido con videos complementarios con su respectiva retroalimentación aclarando las dudas que el video generaba, incrementando un mayor número de aciertos y obteniendo mejores calificaciones en los resultados de los exámenes por bloque que los varones.



FUENTES DE CONSULTA

- Academia Internet (2013). *Configuración electrónica, principio de AUFBAU, principio de hund.* [You Tube 29:30]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=INPYurE8hu> (Julio Cabero Almenara, 2007). Consultado el 28 de septiembre de 2013. Video 26.
- Academia Internet (2015). *Cómo ubicar un elemento en la tabla periódica.* [You Tube 12:50]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ufheXcNpJT8> Consultado el 14 de febrero de 2015. Video 30.
- Academia Internet (2015). *Calcular los números cuánticos del último electrón de $z=21$.* [YouTube 7:45]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iOWh1tN6d6Q> Consultado el 15 de febrero de 2015. Video 27.
- Academia Internet (2015). *Química nuclear-radiactividad, radiación alfa, beta, gamma, fisión nuclear, fusión nuclear.* [You Tube 26:46]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jex8firTYuc> Consultado el 22 de mayo de 2015. Video 14.
- Academia Vásquez, AV. (2013). *Introducción a la química.* [YouTube 11:53]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=48aU89nV7Is> Consultado el 25 de mayo de 2013. Video 1.
- Aiquimica. (2016). *Enlace químico-conceptos fundamentales.* [You Tube 2:14]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ialBLUwYxU4> Consultado el 14 de julio de 2016. Video 40.
- Alfaro, H. C. (2013). *Química inorgánica-fórmulas químicas y clasificación.* [You Tube 8:47]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BrbpdGf-DXw> Consultado el 09 de julio de 2013. Video 47.
- Alonso, C. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora, Madrid: ICE Universidad de Deusto, Mensajero.*
- Alonso, M., Gallego, J. y Honey, P. (1994). *Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, Madrid: Bilbao: Mensajero.*
- Arévalo, J. (2007). *Gestión de la información, gestión de contenidos y conocimiento, Salamanca: Universidad de Salamanca*
- Avogadro, D. (2013). *Química básica-elementos, compuestos y mezclas.* [You Tube 19:33]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TvhQDmBvQgE> Consultado el 15 de septiembre de 2013. Video 10.
- Barbosa, M. (2003). *Empleo de Material Didáctico en la Materia de Química III, Módulo VII a Nivel Medio Superior (Tesis Maestría), Monterrey: UANL.*
- Breaking Vlad (2017). *Fuerzas de Van Der Waals.* [You Tube 11:25]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Yh9gcKZszGQ> Consultado el 21 de noviembre de 2017. Video 45.
- Biología (2013). *Radio atómico, carácter metálico, electronegatividad.* [You Tube 7:45]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8cGmAGb-s0w> Consultado el 11 de septiembre de 2013. Video 39.
- Cabero, J. (2007). *Propuestas para la utilización del video en los centros* (Documento en línea). Disponible: tecnologiaedu.us.es/cuestionario/biblio/vir/119.
- Camach Learn. (2014). *Moléculas polares y no polar-hidrofóbico e hidrofílico.* [You Tube 1:34]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1cXjBeCmpMY> Consultado el 12 de noviembre de 2014. Video 46.
- Chem Eng IQA (2014). *Teoría cuántica de Plank.* [You Tube 3:27]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0iwnnf8e3O4> Consultado el 18 de julio de 2014. Video 18.
- Colegio Von Neumann, Perú (2015). *Química-nomenclatura inorgánica I.* [You Tube 42:41]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=v0IgCKpYJOg> Consultado el 28 de agosto de 2015. Video 49.
- Colegio Von Neumann, Perú (2015). *Química-nomenclatura inorgánica II.* [You Tube 53:50]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ADQ3B-T52Ws> Consultado el 28 de agosto de 2015. Video 50.
- Colegio Von Neumann, Perú (2015). *Química-números cuánticos.* [You Tube 55:16]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=d9sg1TBqb3k> Consultado el 28 de octubre de 2015. Video 25.
- Como Aprender Más (2016). *Propiedades generales y específicas de la materia.* [You Tube 11:09]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BdgFnI5NAAQ> Consultado el 03 de junio de 2016. Video 7.
- Cook, A., Thompson, G. y Thomas, R. (2009). *Lack of interaction between sensing-intuitive learning styles and problem-first versus information-first instruction: A randomized cross-over trial*, Rockville: Biblioteca Nacional de Medicina de E.U.
- Córdova, Y. (2013). *Como balancear una ecuación química (tanteo).* [You Tube 17:01]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiCjmqN1kFc> Consultado el 08 de mayo de 2013. Video 54.
- Córdova, Y. (2015). *Como determinar el número de oxidación.* [You Tube 11:05]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xGEFjp_3i8M Consultado el 27 de julio de 2015. Video 33.
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). "Neuromyths in education: Prevalence and predictions of misconceptions among teachers", en *Frontiers in Psychology*, Vol. 3, p.p. 429. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>.
- Devia, R. (2002). *Aprendizaje activo de la física y la química. La Enseñanza de las Ciencias Naturales*, México: Equipo Sirus.
- Edin Quim (2011). *Valencia (química).* [You Tube 6:57]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-vuBetx1rak> Consultado el 24 de septiembre de 2011. Video 32.
- Educatina (2011). *Isótopos-química.* [You Tube 7:58]. Dispo-

- nible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kdwKumex7TE> Consultado el 19 de octubre de 2011. Video 16.
- Eficiencia red (2014). *Notación en química orgánica, fórmula molecular*. [You Tube 9:45]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=W4fJsT5Jz7I> Consultado el 22 de abril de 2014. Video 48.
- El Santo (2015). *Estructura atómica y números cuánticos*. [You Tube 14:18]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=casvfvCaO7o> Consultado el 01 de mayo de 2015. Video 23.
- Felder, R. (1994). "The Myth of the Superhuman Professor", en *Journal of Engineering Education*, Vol. 82. No. 2, p.p. 105-110.
- Felder, R. (1994). "El mito del profesor superhumano", en *Revista UNAM Educación Química*, Vol. 5. No. 2.
- Física Límite (2013). *Dualidad onda-corpúsculo de De Broglie*. [You Tube 1:34]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oBTA3VzulD4> Consultado el 04 de marzo de 2013. Video 20.
- Física Límite (2013). *Principio de incertidumbre de Heisenberg*. [You Tube 1:53]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qe4QdQ_U4jI Consultado el 12 de abril de 2013. Video 21.
- Física Límite (2014). *La ecuación de Schrödinger*. [You Tube 1:48]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TAyTYwY6viA> Consultado el 14 de julio de 2014. Video 22.
- Gómez, A. L. (2014). *Tipos de reacciones químicas*. [You Tube 20:07]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=X2rT0y2cJ4o> Consultado el 21 de octubre de 2014. Video 53.
- González, F. (2013). *La ley de la conservación de la energía*. [You Tube 3:00]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=m4bSwaHcFj4> Consultado el 28 de julio de 2013. Video 6.
- González, P. y Uriarte, M. C. (2015). *Química 1, México: SEP*. Disponible en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/.../1.../Química-I.pdf>
- Guzmán, T. (2008). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Autónoma de Querétaro (Tesis Doctoral)*, Querétaro: U. A. Q.
- Hernández, S. R. (1998). *Metodología de la investigación, 1era edición*, México: McGraw-Hill.
- Hernández, S. R. (2010.) *Metodología de la investigación, 2da edición*, México: McGraw-Hill.
- Horbath, J. y Gracia, M., (2014). "La Evaluación Educativa en México", en *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, Vol. 9. No. 1, p.p. 59-85.
- Ingeniat (2011). *Ley de la conservación de la materia*. [You Tube 4:29]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=bs_pSbwaGbg Consultado el 04 de marzo de 2011. Video 4.
- Khan Academy Español (2015/agosto/09). *La tabla periódica-clasificación de elementos*. [You Tube 11:06]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=YJ-XDj_KrHY Consultado el 09 de agosto de 2015. Video 29.
- Kirschner, P. (2017). "Stop propagating the learning styles myth", en *Computers & Education*, Vol. 106, p.p. 166-171.
- Lugo, L. M. (1999). *Perfil académico del alumno de bachillerato de la UNITEC*, México: v Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Macuil, A. H. (2011/abril/09). Fenómenos físicos y químicos. [You Tube 3:56]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bFCO8IvqHKA> Consultado el 09 de abril de 2011. Video 8.
- Menchaca, C. A. (2014). *Breve historia de la tabla periódica*. [You Tube 6:54]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3y9565fws3o> Consultado el 04 de junio de 2014. Video 28.
- Ortega, S. (2014). *Reprueba Bachilleres a 50 % en ciencias exactas*, Mexico: Excelsior. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/13/981476>
- Paredes, S. (2013). *Isótopos*. [You Tube 3:58]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=T1NkdQBIqdk> Consultado el 31 de marzo de 2013. Video 15.
- Pérez, G. (1994). *La investigación cualitativa: Retos e interrogantes*, Madrid: La Muralla.
- Profes App (2016). *Qué es la materia-Química*. [You Tube 10:31]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cmHn5Kn1Y-I> Consultado el 24 de abril de 2016. Video 2.
- Profes App (2016). *La energía-química*. [You Tube 7:47]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FW14CrP_Rt4 Consultado el 05 de mayo de 2016. Video 3.
- Profes App (2016). *Qué es el átomo-química*. [You Tube 7:12]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rMjmAraA9H0> Consultado el 07 de mayo de 2016. Video 12.
- Profes App (2016). *Cómo es el átomo-química*. [You Tube 8:42]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hFbvvgPoypw> Consultado el 14 de mayo de 2016. Video 13.
- Puntaje Nacional, Chile (2013). *Teorías atómicas*. [You Tube 6:49]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=g6Hbj6DwjUl> Consultado el 01 de abril de 2013. Video 19.

- Puntaje Nacional, Chile (2013). *Tipos de enlace químico*. [You Tube 7:28]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=motuaHR7zIs> Consultado el 01 de abril de 2013. Video 41.
- Quimitube. Tu libro de química (2012). *Propiedades periódicas, radio atómico y radio iónico-química*. [You Tube 11:20]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VCLwzjml6E> Consultado el 16 de agosto de 2012. Video 36.
- Quimitube. Tu libro de química (2012). *Propiedades periódicas, energía de ionización-química*. [You Tube 9:39]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6SrmX3pIdSk> Consultado el 17 de agosto de 2012. Video 37.
- Quimitube. *Tu libro de química (2012). Propiedades periódicas, afinidad electrónica-química*. [You Tube 6:01]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FTVV6F0i_F4 Consultado el 17 de agosto de 2012. Video 38.
- Quimitube. Tu libro de química (2012). *Propiedades periódicas, electronegatividad-química*. [You Tube 3:26]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eCU8mzdISO4> Consultado el 18 de agosto de 2012. Video 35.
- Quimitube. Tu libro de química (2012). *Enlace covalente, regla del octeto, estructura de Lewis-química*. [You Tube 15:50]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=e0dYVtyAhd8> Consultado el 18 de septiembre de 2012. Video 42.
- Quimitube. Tu libro de química (2012). *Fundamentos del enlace iónico y redes cristalinas-química*. [You Tube 14:51]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Rn30dc6dyA8> Consultado el 29 de octubre de 2012. Video 43.
- Quimitube. Tu libro de química (2012). *Introducción al enlace metálico, teoría del gas-química*. [You Tube 6:45]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kKKVykJFEDA> Consultado el 15 de noviembre de 2012. Video 44.
- Quiroz, R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria, (Tesis doctoral)*, México: CINVESTAV-DIE.
- Rivera, C. (2016). *Modelo atómico de Bohr-503 química*. [You Tube 6:05]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KgQ4GfCmLz0> Consultado el 21 de abril de 2016. Video 17.
- Rodríguez, J. (2000.). *Investigaciones desconcentradas sobre índices y causas de reprobación, bajo rendimiento y deserción escolar*, Guadalajara: Escuela Politécnica. Disponible en: <http://www.galeon.com/escuela/INVESTIGACION>.
- Rodríguez, V. M. (2012). *Rúbricas para la exposición. Preparatoria 5 de la UANL*, Monterrey: UANL. Disponible en: p5espanol.blogspot.com/2012/04/rubricas-para-la-exposicion.htm Consultado el 29 de abril de 2019.
- Sebastián, R. (2014). *Cambios de estado de la materia*. [You Tube 8:17]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_QVPdRxYaLY Consultado el 01 de diciembre de 2014. Video 9.
- Sebastián, R. (2015). *Números cuánticos*. [You Tube 10:33]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=go1AXN8h4G4> Consultado el 02 de enero de 2015. Video 24.
- SupEsc019 (2012). *Métodos de separación de mezclas-químicas 11*. [You Tube 13:36]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=znQtRUGbn54> Consultado el 02 de octubre de 2012. Video 11.
- Taboarda, S. L. (2014). *Tipos de energía*. [You Tube 4:18]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KZW0LVgNJsM> Consultado el 23 de julio de 2014. Video 5.
- Tutor Cinco (2012). *Peso molecular de un compuesto*. [You Tube 2:29]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MeaWTYI3dk> Consultado el 04 de agosto de 2012. Video 51.
- Unicoos (2012). *Número atómico y másico, neutrones, electrones, protones*. [You Tube 8:13]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6-JfWqiV-q0> Consultado el 13 de agosto de 2012. Video 31.
- Unicoos (2014). *Moles y número de Avogadro-química*. [You Tube 12:24]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QoCWPLBJSJI> Consultado el 05 de julio de 2014. Video 52.
- Yo Estudio (2013). *Propiedades periódicas*. [You Tube 7:54]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FbImTZsyWZg> Consultado el 19 de octubre de 2019.

Fotografía: ICEUABJO, 2019

Criterios Editoriales para publicar en la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS del ICEUABJO.

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores (máximo tres) ordenados alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que correspon-

derse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en un siguiente número. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al(os) Autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán incluir la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en *Times New Roman*, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo *jpg*, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este efecto. Las itálicas se apli-

carán también a todo término en idioma extranjero que el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado. Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias, entre otros, citados mismos que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenándolas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Currículum*, México: Paidós.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de víctima a agresor", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. X. No. 24, p.p. 97-113.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Anuario Estadístico 2015*, México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm> Consultado el 04 de abril de 2019.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, deben utilizarse la función en el procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la Revista: academicus-revista@hotmail.com

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideren pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del(os) autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales enunciados con antelación.

