

EDUCARE

Formación en contextos y modalidades diversos



Alicia Rivera Morales
Mónica Lozano Medina
Antonio Carrillo Avelar
Juan Manuel Sánchez
(Coordinadores)

AIDU
Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria

De La Salle
ediciones

EDUCARE

**Formación en contextos
y modalidades diversos**

**Alicia Rivera Morales
Mónica Lozano Medina
Antonio Carrillo Avelar
Juan Manuel Sánchez**
(Coordinadores)

AIDU
*Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria*

DeLaSalle
ediciones

Formación en contextos y modalidades diversos

Primera edición digital, octubre de 2021

Alicia Rivera Morales
Mónica Lozano Medina
Antonio Carrillo Avelar
Juan Manuel Sánchez
(Coordinadores)

© Editorial Parmenia
bajo el sello de De La Salle ediciones
Carlos B. Zetina 30, Colonia Condesa
06170, Cuauhtémoc, Ciudad de México
55 52 78 95 04
www.editorialparmenia.com.mx
editorialparmenia@lasalle.mx

Dirección editorial
Manuel Javier Amaro Barriga
Desarrollo académico editorial
Hilda Leticia Domínguez Márquez
Producción y distribución
Irma Rodríguez Vega
Formación: Marina Mejía Vázquez
Apoyo gráfico: Berenice Ángeles Zúñiga
Montaje: Arturo Massón Perdomo



ISBN 978-607-749-172-9

Todos los derechos reservados. Prohibidas su producción o transmisión parcial o total bajo cualesquiera formas o procedimientos y su distribución sin la autorización explícita de los titulares de los derechos.

Hecho e impreso en México



Parmenia
DIGITAL



www.editorialparmenia.com.mx

De la Salle
ediciones

Presentación

Editorial Parmenia de la Universidad La Salle, Ciudad de México, es un órgano de extensión universitaria que tiene por finalidad la promoción del cultivo del pensamiento y la difusión del conocimiento generado por el trabajo intelectual de docentes e investigadores mexicanos y de otros países que contribuyen al desarrollo y crecimiento de la persona, la comunidad y la sociedad. Como entidad de divulgación académica, asume los compromisos de impulsar la edición y publicación de materiales bibliográficos de alta calidad; de avalar la legitimidad autoral de quienes dan forma y contenido a su fondo editorial; de aproximar al lector al conocimiento objetivo; de crear espacios para generar opinión; de proporcionar medios que fomenten el pensamiento crítico; y de enriquecer el patrimonio cultural común.

Además de la publicación de libros impresos, también, desde 2015, ha impulsado la publicación de libros digitales que abarcan diversos campos del conocimiento, a través del portal Parmenia Digital.

Entre las diversas series de su catálogo, EDUCARE incluye material de gran interés y de proyección internacional. En esta ocasión, se presenta *Formación en contextos y modalidades diversos*, bajo la coordinación de Alicia Rivera Morales, Mónica Lozano Medina, Antonio Carrillo Avelar y Juan Manuel Sánchez, como resultado de la colaboración con la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, representación en México.

El presente volumen es el tercero de un conjunto de cinco títulos, complementado con: *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia del Covid-19*; *Valores, convivencia e interculturalidad retos de la docencia universitaria*; *La praxis reflexiva del docente como agente de cambio y transformación social*; y *Gestión e innovación educativa en la sociedad del conocimiento*.

Todos ellos abordan problemáticas desde diversas perspectivas y metodologías que abonan en la comprensión de la educación y el quehacer docente, el papel de los actores, propuestas de intervención e innovación orientadas a la transformación social y de las instituciones, considerando la complejidad de las realidades donde se sitúan los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los tomadores de decisiones en su rol de gestores educativos. Son distintas miradas que permiten redimensionar y resignifi-

car la relevancia que sigue teniendo la investigación y la docencia en la formación de la persona, en un contexto que se caracteriza por la celeridad de los cambios, nuevas demandas que atender y la generación de conocimiento pertinente que contribuya en la edificación de una sociedad más equitativa, justa e incluyente.

Todos los capítulos de este libro se dictaminaron por pares doble ciego, fue sometido a un arbitraje por expertos, a través del Comité evaluador.

Alma Rosa Hernández Mondragón
Investigadora
Universidad La Salle Ciudad de México

Prefacio

La formación docente universitaria es un eje fundamental para la reflexión de todos aquellos que formamos parte de este quehacer educativo, dado entre otras, que la práctica de la labor docente en este nivel requiere de una constante reflexión ante las demandas de hoy en día que intentan romper la creencia que para la educación media superior o superior es suficiente tener un buen dominio de la disciplina o área de formación.

Es así como los docentes entre otras, deberíamos contar con diversas estrategias de motivación, de trabajo colaborativo, conocimiento de didácticas específicas, y ante el crecimiento del uso de las tecnologías, innovar metodologías, estrategias didácticas y procesos de evaluación.

De esta forma, que este texto se muestra desde diversas miradas teóricas, conceptuales y metodológicas del quehacer docente, en la que se reflexionan las competencias docentes, habilidades comunicativas digitales como resultado entre otras de la globalización y el crecimiento del uso de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo.

Igualmente, el lector tendrá la posibilidad de dialogar con los autores que muestran modelos pedagógicos y estrategias didácticas en diversas áreas del conocimiento como son: el área de salud, área química-biológica, y las matemáticas o la relevancia de la videoconferencia como estrategia didáctica.

Otra aportación de esta obra son aquellas reflexiones que atienden a poblaciones vulnerables, en tal sentido que se encuentran la importancia de la danza en espacios carcelarios, así como la experiencia de formación de investigadores indígenas México-Brasil. Por último, se ubican experiencias enriquecedoras sobre modelos, estrategias didácticas en investigaciones realizadas en programas educativos específicos. En consecuencia, este volumen queda conformado por 15 trabajos que dan cuenta de sus reflexiones y resultados de investigación.

En el capítulo uno, Las competencias docentes ante un mundo globalizado, la autora analiza el papel del uso de las tecnologías en la práctica educativa, el rol que ha jugado el docente en los procesos de apropiación y específicamente se hace referencia al formador de docentes ante el uso de las TIC, con ello se perfilan los impactos a futuro en la formación de los próximos profesionistas.

En el capítulo dos, Didáctica de la enseñanza universitaria: estudio de caso Universidad La Salle Bogotá, Colombia, se plantea el reconocimiento que tienen los docentes universitarios sobre sí mismos, primero como profesionales y después como profesores que enseñan una disciplina o un saber en particular; se identifica la conceptualización que tienen de la enseñanza, y la forma específica de impartir la docencia.

En el tercer capítulo, Diseño del modelo pedagógico de la Universidad La Salle Cuernavaca en congruencia con el modelo educativo, es un trabajo que presenta un diagnóstico a través de un cuestionario digital y grupos de enfoque donde participaron profesores de los diferentes niveles educativos, con la finalidad de identificar los paradigmas utilizados en relación con el modelo pedagógico de la institución.

En el capítulo cuatro, Una cartografía socio-epistemológica de los títulos de los trabajos recepcionales de la licenciatura en Pedagogía, UPN, Ajusco, (2001-2013): resultados, muestra diversos relieves que conforman un panorama pedagógico de una de las licenciaturas más importantes en la Universidad Pedagógica de ahí que las aportaciones no solo atañen directamente a los estudiantes sino también tocan significativamente el quehacer docente.

En el quinto capítulo v. Importancia de las estrategias docentes para formadores de profesionales de la salud; el documento reporta los resultados de un acercamiento preliminar a un grupo de médicos (a través de una escala Likert), con el objetivo de explorar, con un enfoque deductivo, en qué medida consideran pertinente que los formadores de médicos adquieran herramientas docentes.

En el sexto capítulo, La capacitación y actualización docente en la Coordinación de desarrollo humano profesional de la Universidad La Salle: una estrategia para fortalecer las capacidades docentes para gestionar el currículum transversal institucional, las autoras presentan una experiencia de intervención educativa, el proceso de construcción y funcionamiento a través del diseño, desarrollo e implementación del Diplomado en Formación para el Diálogo Intercultural (FODI) y el Diplomado en Formación para la Transformación Social (FOTRAS); orientados a los profesores que gestionan este currículum transversal.

En el capítulo siete, Experiencia de un proceso metodológico educativo en nivel licenciatura como una aproximación al *coaching* pedagógico en la formación de auditores para el área químico-biológica, las autoras y el autor describen la experiencia obtenida a través de la metodología aportada por Dewey apoyado por el *coaching* en la licenciatura de Química Farmacéuti-

co-Biológica, a un grupo de estudiantes de 6° y 7° semestre en el desarrollo del aprendizaje significativo para la formación de auditores. Se discute la pertinencia del planteamiento y sus aportaciones.

En el capítulo ocho, Experiencia innovadora: portafolio de evidencias en plataforma *moodle* con estudiantes de media superior, se da cuenta de la percepción que tienen los docentes y estudiantes sobre el uso del portafolio electrónico; se presenta el diseño de un aula virtual *moodle* donde se integró un portafolio de evidencias con actividades de una secuencia didáctica de 4 Materias de Inglés y una de Matemáticas. Se discuten las aportaciones y ventajas de la intervención.

En el noveno capítulo, El posgrado y la formación de investigadores indígenas. Nuevas formas de preparación académica: una experiencia México-Brasil, las autoras y el autor muestran las pautas didácticas en la elaboración de un seminario basado en tareas, que buscó equilibrar su sentido académico, con los fines concretos que demanda la formación de investigadores. Se describe las impresiones que le dejó a los estudiantes indígenas y simpatizantes de su causa por tener una educación más digna para sus pueblos.

El capítulo diez, Desarrollo de las habilidades comunicativas digitales: la gestión de la información frente a la posverdad y las *fake news*, presenta algunos antecedentes, características e implicaciones de las noticias falsas en nuestra sociedad, con base en una investigación documental. Para finalizar se proponen estrategias muy específicas que nos ayudan como usuarios a gestionar mejor la información proveniente de las redes sociodigitales.

En el capítulo once, La danza como generador del sentido de vida para la reinserción social en espacios carcelarios, las autoras establecen la vinculación entre el sentido de vida y la danza con los programas de reinserción social que se realizan en el espacio penitenciario femenino Santa Martha Acatitla. A partir del interés de crear un espacio formativo en danza contemporánea, se presenta una propuesta de intervención para la creación de una compañía dentro de este espacio carcelario.

En el décimo segundo capítulo, Construção de uma proposta de estágio supervisionado para as licenciaturas em educação, el autor desarrolla una propuesta de pasantía supervisada para cursos de pregrado en la Universidad Federal de Río Grande del Norte, con el objetivo de formar docentes de Educación Básica y prepararlos para leer el mundo desde la perspectiva de Paulo Freire.

En el capítulo trece, Formação inicial de professores no contexto da educação superior: videoconferências como estratégia didáticopedagógica, se ex-

pone los resultados de un estudio de caso, donde se describe el potencial del uso de videoconferencias para la formación inicial de docentes/estudiantes de nivel pregrado que cursaban la asignatura de Didáctica en una Institución Comunitaria de Educación Superior.

El décimo cuarto capítulo, *Aprendizagem baseada em projetos: foco na resolução de problemas em matemática envolvendo a função quadrática*, presenta el resultado de un relato de experiencia, teniendo como objetivo potenciar el aprendizaje de la función cuadrática, a partir de lanzamientos realizados en tiros en la canasta de baloncesto, por alumnos del 9 ° grado de la escuela primaria de una institución educativa pública del municipio de Joinville, Brasil. Se discute las bondades del planteamiento.

Los dos capítulos finales abordan la democracia excluyente y la titulación en egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2008, de acuerdo con la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional (097 Sur) de la Ciudad de México, y el muy vigente paso del llamado *neoliberalismo* a las estructuras del neorregulacionismo, desde la visión de investigadores de la de Escuela Nacional de Antropología e Historia, de la Ciudad de México.

En su conjunto, este libro aporta trabajos de investigación, intervención y análisis sobre la formación en contextos y modalidades diversos. Los autores y autoras que contribuyen a esta obra ilustran en sus respectivos capítulos lo significativo que puede llegar a ser la formación de los ciudadanos.

Mónica Lozano Medina
Alicia Rivera Morales
Antonio Carrillo Avelar
Juan Manuel Sánchez

Capítulo I

Las competencias docentes ante un mundo globalizado

Érika Bernal Chávez

Escuela Normal de Especialización, México

Resumen

El mundo ha cambiado rápidamente en las últimas décadas, impactando en diferentes esferas como son: lo económico, político, educativo y social. La globalización ha formado parte de estos cambios y hemos tenido que poner a prueba nuestra capacidad de respuesta ante tales cambios; los avances tecnológicos han sido un punto clave para este mundo global. En esta investigación se busca indagar y analizar su impacto, enfocado al ámbito educativo y responder a cómo han influenciado las tecnologías en la práctica educativa, el papel que tiene el docente y el formador de docentes ante el uso de las TIC y sus repercusiones en la formación de los próximos profesionistas.

Palabras clave: TIC, Práctica docente, Globalización, Competencias docentes.

Abstract

The world has been changing rapidly in the last years, impacting different areas such as: economic, political, educational and social. Globalization has been part of these changes and we have had to test our capacity to respond to such changes; Technological advances have been a key point for this global world. In this research I seek to investigate and analyze the impact, focusing on the educational field, how technologies have impacted educational practice, the role of the teacher and teacher educator in the use of ICT and the impact on the formation of the next generation of professionals.

Keywords: ICT, Teaching practice, globalization, digital skills.

Introducción

En las últimas décadas, el uso de las tecnologías ha cambiado la forma de ver el mundo, de acceder y acercarse a la información, volviéndose una herramienta necesaria en la práctica docente, pero a ¿qué retos nos enfrentamos los docentes al ser migrantes digitales ante estudiantes nativos digitales?, esto ha creado una brecha digital entre docentes y estudiantes, haciendo necesario que como claustro académico tengamos una alfabetización digital y desarrollemos las competencias docentes necesarias para responder a estos cambios.

Desarrollo

La presente investigación tiene su fundamento epistemológico en el pensamiento complejo de Edgar Morin, quien menciona que la investigación nos lleva a hacer un tejido de las acciones y las interacciones que nos permitirán entender los problemas, Morin (1999) plantea, que debemos eliminar la simplicidad y nos invita a organizar nuestros saberes para interpretar la realidad y tener un conocimiento multidimensional a fin de poder tener una mejor comprensión del mundo. En esta investigación; también se considera la Investigación Biográfico-Narrativa, que de acuerdo con Bolívar (2002) es un enfoque específico para la investigación en el campo educativo, la narrativa es una forma de construir la realidad, en la cual se ve la mirada personal del proceso educativo recuperando la voz del implicado.

Un mundo globalizado

A finales de los años 90's con la caída del socialismo y el derrumbe del Muro de Berlín, se marcó la posmodernidad, algunos han llamado a este momento el inicio de la globalización (Peña y Bravo, 2002). Pero con estos cambios se está poniendo a prueba nuestra capacidad de responder y de adaptarnos a estas nuevas sociedades o quedarnos fuera de ella (Serres, 2012).

La globalización también ha producido que las empresas tengan un crecimiento a nivel geográfico, un intercambio internacional y un carácter global en los mercados financieros, por lo que ha sido comparada con una Revolución Industrial. Touraine (2000) plantea la sociedad como posindustrial, en la que la información se ha convertido en la base de un sistema productivo y algunos otros la denominan como la *Triple Revolución*, debido a su impacto en lo tecnológico, lo económico y lo sociocultural.

Impacto tecnológico

El progreso se ha relacionado con la capacidad para utilizar e importar paquetes tecnológicos elaborados por la ciencia y la tecnología de los países imperialistas y de las empresas capitalistas, vinculándolos a una supuesta democracia liberal; sosteniéndola en los valores de libertad, igualdad y fraternidad, pero esto ha contribuido solo al progreso de los países desarrollados y dominantes (Peña, 2002) es entonces que las ideas de las clase dominantes tienden a ser las ideas dominantes, los que nos lleva a cuestionarnos que pasa con aquellos lugares donde no tienen acceso a las tecnologías o aquellas personas que no hacen uso de ellas, ¿quedan fuera de este mundo globalizado?

Los avances tecnológicos que han tenido lugar en los últimos años han traído impresionantes consecuencias en la vida social y en el mundo, ya que con el internet, el mercado global se ha hecho realidad, permitiendo que se lleven a cabo transacciones, así como intercambio de información; a lo que Serres (2012) llama una Tercera Revolución y es que las redes, se han vuelto un soporte de mensajes y de información, que permite que las personas sean capaces de acceder a ellas en cualquier momento y lugar, de esta forma es como tenemos acceso a la información, propiciando cambios en la forma de los trabajos, ahora las personas no tienen que estar en un lugar físico, sino que pueden hacerlo desde diferentes lugares, no importando donde se encuentre ya que con tener acceso a un celular o una computadora le permite la realización de sus tareas.

No se puede predecir con exactitud el impacto de los cambios tecnológicos, pero su potencial es enorme, por un lado, se dice que las personas deben de aprender a hacer uso de las tecnologías, de innovar en los trabajos, de ser capaces de manejar diferentes herramientas para ser competitivos en un mundo global, pero por otro lado que pasara con las personas que no aprendan a hacer uso de ellas. Lo que me lleva a cuestionarme la necesidad que tenemos de acercarnos estas nuevas tecnologías, a hacer uso de ellas y me pregunto ¿Qué conocimientos, habilidades o destrezas deben de poseer las personas para ser competitivos ante el uso de las tecnologías?

El impacto en la escuela

Comboni (2000) menciona que la globalización, los procesos posmodernos, la tecnología y la generación de la información han cambiado el quehacer docente. En la escuela se lleva a cabo un proceso de reconceptualización de los roles y de las funciones, en él es necesario resignificar el rol de la es-

cuela y de los maestros, en esta la nueva era se establecen nuevos roles y funciones sociales, las cuales guardan relación con el control que se tiene de los medios informáticos y en particular de las redes comunicacionales, nuevas formas por donde se transmite el conocimiento (Arancibia, 2001), ante esto me cuestiono ¿Cuál es la nueva mirada de la educación en este nuevo mundo de la información? ¿Cómo se concibe el desarrollo tecnológico con relación al manejo, uso y acceso a la información?

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon la UNESCO, la UNICEF, la UNFPA, el PNUD, la ONU mujeres, el ACNUR y el Banco Mundial se comprometieron a fortalecer la ciencia y tecnología, por lo que se planteó que “... Es preciso aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación para fortalecer los sistemas educativos, la difusión de los conocimientos, el acceso a la información...” (UNESCO, 2015, p. 8). Por su parte en las Escuelas Normales en las estrategias de fortalecimiento y transformación se menciona que un elemento indispensable para el desarrollo de las competencias del siglo XXI es la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en la preparación de los futuros docentes, concibiendo las TIC como una herramienta clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas, siendo valiosas para investigar, resolver problemas, producir materiales y contenidos educativos, expresar ideas e innovar (UNESCO, 2004). Por lo que los futuros maestros deben de aprovechar las potencialidades de la tecnología, tanto en su formación como en su ejercicio profesional, lo que les puede permitir crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, que apoyen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tanto en ellos mismos como en sus alumnos.

Dentro de los retos que se plantean en el plan de estudios 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa se menciona la formación de maestros capaces de aprovechar las nuevas tecnologías no sólo en el proceso de enseñanza, sino en el aprendizaje y formación continua, me pregunto como docente ¿A qué me enfrento como formador de docentes ante el uso de las tecnologías? Primero debemos entender que nos encontramos en una era digital, Marc Prensky (2001) menciona que los universitarios son Nativos digitales una generación formada por los nuevos avances tecnológicos, caracterizados por encontrarse rodeados por ordenadores, videos, videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines, ellos han nacido inmersos en el uso de los tecnologías y son parte de su vida diaria, es por eso que como docentes Migrante Digital en ocasiones se nos es difícil utilizar herramientas tecnológicas.

Competencias docentes

Para Tobón (2006), las competencias son un enfoque para la educación este concepto ha ido cambiando con el tiempo, Chomsky decía que era una estructura mental implícita y genéticamente determinada, por lo que se consideraba que se encontraba en nuestro interior, posteriormente durante los años 90's el desarrollar competencias posibilitaba a las personas poder insertarse en el campo laboral, años más tarde Hymes con una mirada psicolingüística y de la psicología cultural enfatizaba que las competencias comunicativas eran la base de las interacciones de las personas en su entorno. Vigotsky desde un enfoque sicocultural y contextual consideró la importancia del contexto para poder construir relaciones sociales y culturales.

El enfoque por competencias no solo ha influido en las disciplinas, sino también en lo histórico y lo económico, con respecto a este último ha ido en crecimiento la demanda de las empresas a las instituciones educativas para formar profesionales idóneos para el campo laboral, el auge de las competencias en la educación tiene implicaciones de la sociedad educativa, de una cultura de calidad de una globalización y de una competitividad empresarial

Las competencias (Tobón, 2006) con un enfoque educativo se focaliza en aspectos específicos como:

- *El aprendizaje*, con la integración de conocimientos, los procesos cognitivos, las destrezas, los valores, las habilidades y las actitudes para el desempeño de actividades y la solución de problemas.
- *La docencia*, con la construcción de programas de formación para dar respuesta a los requerimientos de las disciplinas, la investigación, la sociedad, el ambiente, las labores y profesiones del contexto.
- De la evaluación, orientadas por medio de estándares e indicadores de calidad de sus procesos.

Por lo que este enfoque implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos y llevar a cabo este enfoque nos hace un docente de calidad ya que busca que sus estudiantes tengan un aprendizaje entonces cual es mi papel como docente para tener las competencias necesarias por formar docentes y que competencias deben de desarrollar los alumnos durante su formación para brindar una atención en su práctica.

Conclusiones

En este paradigma complejo tanto para los docentes como para los alumnos, debemos de ser capaces de utilizar las tecnologías para comprender nuestro

mundo desde una transdisciplinariedad, poder ver estos como un instrumento para acceder a la información y al conocimiento.

Como formadores de docentes debemos cuestionarnos nuestro papel en la educación ante los retos que nos conlleva el estar inmersos en mundo globalizado.

Como docentes debemos ser conscientes de las nuevas las competencias que debemos adquirir para responder en nuestra practica y formar docentes competentes antes las necesidades laborales de una nueva era.

La alfabetización digital nos permite aprender a hacer uso de las nuevas Herramientas tecnológicas que tenemos frente a nosotros y cambiar la mirada ante su uso, ser capaces de mirarlas como un medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo como una Herramienta instrumental.

Referencias

- Arancibia, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad tecnologica de la informatica apuntes para un trabajo transdisciplinario en el círculo escolar. *Redalyc*, 75-95.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Comboni, S. (2000). *Resignificando el espacio escolar*. México: UPN.
- Morán, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Peña, L., Bravo, E. (2002). Globalización y educación. *Educere*, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, pp. 283-288, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Distribuidora SEK S.A.
- Serres , M. (2012). *Pulgarcita*. Francia: Fondo de Cultura Economica.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/2Le029f>
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible* . París: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/3tldw4b>

Capítulo II

Didáctica de la enseñanza universitaria: estudio de caso Universidad La Salle Bogotá, Colombia

José Raúl Jiménez Ibáñez
Universidad La Salle, Colombia

Resumen

El objetivo general de la investigación fue realizar un análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de profesores universitarios a partir del estudio de casos y para ello se analizaron casos de profesores de la Universidad La Salle que participaron en los simposios de experiencias docentes de la Universidad, con el fin de garantizar que los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza se han venido consolidando en el tiempo.

Se estructuró un modelo de análisis de cada caso para encontrar puntos comunes que permitieran dar cuenta de regularidades que puedan ser descritas y presentar de forma sistemática. El acercamiento a los casos se hizo mediante observaciones y entrevistas, las cuales fueron transcritas y codificadas siguiendo categorías de análisis elaboradas con los estudiantes del semillero de investigación EVA.

Se concluye que los docentes universitarios analizados se reconocen a sí mismos, primero como profesionales y después como profesores que enseñan una disciplina o un saber en particular; en cuanto a la conceptualización de enseñanza, se infiere que esta es o hace referencia a la transmisión de conocimientos mayormente científicos de forma planificada, organizada, a lo largo de un periodo de tiempo y cuya finalidad es proporcionar una formación integral del conocimiento a los estudiantes.

Palabras clave: Didáctica, Universidad, Docencia.

Abstract

The general objective of the research was to carry out a didactic analysis of the teaching practices of university professors from the case study and for this they analyzed cases of professors of the University of La Salle that participated in the symposiums of educational experiences of the university, in order to ensure that the processes of reflection on the teaching practices have been consolidated in the time.

A model of analysis of each case was structured to find common points that would allow to account for regularities that can be described and present in a systematic way. The approach to the cases was done through observations and interviews, which were transcribed and codified following categories of analysis elaborated with the students of the seedling of research EVA.

It is concluded that the studied university professors recognize themselves, first as professionals and then as professors who teach a particular discipline or knowledge; As for the conceptualization of teaching, it is inferred that this is or refers to the transmission of scientific knowledge in a planned, organized way, over a period of time and whose purpose is to provide an integral formation of knowledge to students.

Keywords: Didactics, university, teaching.

Introducción

La docencia universitaria es un compromiso de inculcación moral y de transferencia de información a los estudiantes. La docencia universitaria no solo consiste en transmisión del conocimiento, sino en la formación intelectual del estudiante, con una actitud crítica y reflexiva que le ayude a enfrentar los problemas no solo de su futuro profesional, se debe potenciar al estudiante con una actitud tolerante y solidaria, de respeto al prójimo. (Alegre & Villar, 2006, p. 183).

Asumir una reflexión sobre la didáctica en la educación superior exige nuevas lecturas sobre el concepto mismo de la didáctica, por cuanto sus distintas acepciones le enmarcan en otros escenarios, fundamentalmente en educación básica y media. Si bien es un vocablo que en Europa se ha seguido enriqueciendo y en el contexto anglosajón se ha ido reduciendo a solamente la relación entre enseñanza y aprendizaje; esto implica partir del recono-

cimiento de numerosas acepciones referidas a: enseñar materias escolares, reconocimiento de que es un don innato o intransmisible para comunicar saberes poseídos, o está referida a sistemas controlables de secuencias repetibles para interiorizar la cultura a base de decisiones normativas o prescritas.

Como punto de partida es necesario reconocer que la didáctica es una disciplina, y en tanto disciplina tiene un objeto y contenido propio que la diferencia de otras disciplinas; y así, en tanto disciplina, tiene un conjunto de procesos y de conceptos que están organizados y sistematizados sobre un campo de conocimientos determinado cuya circunscripción determina su objeto de estudio.

Reconocer la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, y en particular en el escenario de la Educación superior, exige considerar la importancia que tienen las relaciones de poder que se dan en esta acción, reconociéndola como actividad dialógica que tiende a ser productora de elementos de emancipación, y se dan dentro de ciertas condiciones.

Desarrollo

Desde la perspectiva histórica, la didáctica es el primer campo disciplinar de la educación que se constituyó o institucionalizó en la modernidad con autores como Ratke, Comenio y Herbart. Sin embargo, la disciplina fue transitando por otras disciplinas sociales y se ha modificado por distintos escenarios de la práctica educativa. Esta dinámica llevó al sometimiento de diversas tensiones, donde llegó incluso a denominarse en plural 'didácticas', viéndose afectada por comprensiones de la educación e incluso por escenarios de georreferenciación.

De otra parte, históricamente, la didáctica ha estado asociada a tres elementos: el primero, como una acción o proceso; el segundo, con una finalidad; y el tercero, hacia un contexto. El reconocerlo como una acción o proceso implica que la didáctica se configura en torno a la práctica, esta práctica está concebida como una acción o una actividad que demanda una relación entre al menos dos sujetos que son el profesor y el estudiante. Esta actividad que se da en el orden de lo relacional y está en un contexto determinado, teniendo como condición una intencionalidad, es decir, que se persigue una finalidad; esto implica que el proceso didáctico cada vez más está afectado por los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje que se dan en el marco de la institución educativa.

En cuanto a la finalidad la didáctica hace referencia a una actividad humana que promueven a la persona y que puede convertirse en procesos don-

de hay un carácter axiológico propio de la acción educativa que está asociado a ciertos valores que se convierten en instrumento para la consecución de fines específicos. De allí que la educación tenga un vínculo directo con la didáctica, con la instrucción, con la formación; y en ese sentido procura la plenitud del ser humano la autorrealización y la emancipación.

La importancia del contexto redundante en la configuración de la acción misma, es decir, es tal su determinación que puede llegar a constituir un proceso de condicionamiento. La incidencia entonces del contexto en la didáctica se nota en la medida en que pueden afectar la referencia a varios espacios de orden físico, como son por ejemplo: el aula o en la institución educativa; y de allí se establecen relaciones de interdependencia. También pueden reconocerse otros contextos más amplios como el sistema educativo nacional o una comunidad o la sociedad, y cómo estos se relacionan con la familia. Es así como la didáctica está indefectiblemente afectada por el contexto, y para el caso de la educación superior tiene una alta influencia, por cuanto la manera como se contextualizan ciertos procesos en la universidad es específica y propia.

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar

Considerar el ejercicio de enseñar y tomar conciencia de cada una de las actividades que se desarrollan en el aula de clase a partir de las diferentes estrategias y métodos de ilustración de uso común en las instituciones educativas; le permiten al docente seguir siendo un aprendiz; identificar y diagnosticar aspectos negativos, positivos y a mejorar en el aula de clase y en su labor cotidiana.

Se convierte entonces, la práctica reflexiva en un espacio de mediación y evolución profesional, la cual facilita y encamina la vida del docente con el fin de optimizar y suplir tanto las necesidades de los distintos tipos de población como las propias, así como lo plantea Perrenoud:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno (Perrenoud, 2007, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, los actos y procesos reflexivos deben sustentar y ser el centro del ejercicio de cualquier profesión; esto quiere decir que, desde la postura profesional como del quehacer individual debe realizarse tal pro-

ceso, aclarando que todo depende del mundo experiencial de cada individuo para que en el transcurso de labor, la reflexión se convierta en un espejo que refleje sus deseos de cambio en sí mismo y la población con la que interactúa.

Gracias a esto, se reflexiona para tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta y de igual manera para guiar las acciones futuras que fundamentan motivaciones morales prácticas que orientan distintas alternativas de actuación en el campo de la educación, en este caso (Domingo, 2011).

Igualmente, la práctica reflexiva le permite al docente una gran construcción de saberes que promuevan la solución de problemas en la experiencia para así mismo, tomar decisiones correspondientes, a partir del uso de nuevas estrategias y metodologías de innovación y creatividad. Todo lo anterior, con el fin de cambiar formas de enseñanza e introducir otras nuevas que permitan analizar, comprender y modificar el contexto.

Problema de investigación

Los docentes universitarios analizados en este informe de semillero se reconocen a sí mismos, primero como profesionales y después como profesores que enseñan una disciplina o un saber en particular; esta característica parece tomar de nuestra sociedad la triste y errónea idea de la docencia vista con precariedad o desprestigio; el profesor de Inglés se denomina primero literato, y el de física como físico puro antes que profesor, es como si existiese una devaluación entre reconocerse primero como educadores antes que profesionales, no se trata en este informe de desconocer o descalificar la importancia que tiene su formación disciplinar ni mucho menos. Porque un profesor de física debe conocer la física, sus leyes y estructuras, así como uno de literatura de escritores, gramática, y demás, sin embargo, queda el sin sabor del rol docente en aspectos como la cultura, la problematización, y las consideraciones meramente humanas de quienes están en el aula.

En cuanto a la conceptualización de enseñanza se infiere que esta hace referencia a la transmisión de conocimientos mayormente científicos de forma planificada, organizada, a lo largo de un periodo de tiempo y cuya finalidad es proporcionar una formación integral del conocimiento a los estudiantes, sin embargo, se pretende examinar las formas en cómo este sucede partiendo de las concepciones, experiencias, contextos, y personalidades de los profesores analizados, y a su vez si dichas prácticas de enseñanza van más allá de la sola transmisión de un saber.

De igual forma, las practicas didácticas universitarias se orientan hacia una propuesta innovadora que supera el conductismo y el constructivismo, a través de la crítica, el uso de la razón, la palabra, y la autonomía a fin de que el aprendizaje permita un desarrollo que supere lo instrumental y abogue por la comprensión del individuo como ser social que trabaja en función de la transformación de su entorno.

Los profesores universitarios, a través de la didáctica, reconocen la importancia de analizar y confrontar los significados más allá de las políticas educativas vigentes, ya que estas, en muchos casos están alejadas de la realidad social, no están elaboradas para resolver las necesidades y contradicciones fundamentales de la sociedad actual colombiana.

Surge entonces de los profesores universitarios, un pensamiento de avanzada, que invite a la iniciativa y creatividad de sus estudiantes si se quieren cambios significativos, esto a fin de lograr una sociedad justa y equitativa que parte de promover profesionales autónomos, críticos e históricos.

Esta idea de didáctica no es esquemática, ni programada, ni obedece a orientaciones intocables enmarcadas en los libros, todo lo contrario, está orientada a la necesidad de re pensar las formas de la enseñanza, en cómo re escribir la forma de abordar no solo los conocimientos disciplinares sino al ser humano en sí, poniendo en juego, el desarrollo de la iniciativa, la crítica, la historia, y el contexto de los actores, principalmente de los profesores, porque la enseñanza dirigida la emancipación no ata el pensamiento, sino que lo desarrolla.

Metodología

Para esta investigación se tuvo en cuenta el punto de vista de Creswell (2009 citado por Espinosa, 2017, p. 27):

...porque la recolección de datos ocurre durante un periodo de tiempo determinado, que pueda que incluya intervención o solo se describa su estado. Así mismo, los investigadores de este estudio no se enfocan en el descubrimiento de una verdad universal, generalizable, ni se interesan en identificar relaciones de causa efecto, su énfasis se ubica en la exploración y la descripción del fenómeno de interés.

La muestra de sujetos que participaron siguió el criterio de un muestreo por conglomerados, y de allí se hizo una selección aleatoria intenciona-

da donde se observaron y entrevistaron a diez profesores de las tres sedes de la universidad, los cuales fueron seleccionados por su tipo de contratación (profesores de planta), los resultados de su evaluación de desempeño y el desarrollo de procesos de reflexión presentados en eventos de la universidad sobre experiencias docentes al interior de la misma. El total de la muestra fueron 10 entrevistas y 20 observaciones participantes de clase.

El tipo de entrevista fue semiestructurada porque nos permite acercarnos a los participantes con la suficiencia necesaria para indagar sobre los que investigamos, y facilita la recolección de otro tipo de información acerca del problema que se está estudiando, desde las preguntas que son abiertas y permiten la puntualización de aspectos que los investigadores consideran importantes.

El análisis interpretativo siguió la propuesta de organización de la información propuesta en la categorización de Strauss & Corbin (2002), se dividió en cuatro categorías sobre el sujeto docente: profesional, profesor universitario, profesor lasallista, y didáctica. A partir de lecturas y autores seleccionados para la investigación se estructuraron las subcategorías así:

Categorías	Subcategorías
Profesional	Experiencia Laboral
	Formación disciplinar
Profesor universitario	Experiencia docente
	Educación Superior
	Uso de técnicas didácticas
Profesor lasallista	Acompañamiento
	Compresiones sobre el alumno
	Concepción de la Educación
	Concepción sobre la universidad
	Relación profesor – estudiante
Didáctica	Técnica
	Práctica
	Reflexión
	Apertura al cambio
	Sentido

Cuadro 1. Elaboración propia.

Resultados

Categoría: profesional

La experiencia laboral influye también en las relaciones de poder, en algunos casos dichas relaciones suelen ser verticales, y distantes, en otras es horizontal y se concibe a la persona como parte fundamental del correcto funcionamiento y crecimiento empresarial, una relación en la que se comprende al subordinado como un colaborador, y como tal el trato es amable, de confianza, cercanía y acompañamiento, reconociendo en el otro sus aportes.

El conocimiento que se tiene en el ejercicio de la enseñanza está estrechamente relacionado con la práctica y la experiencia; se retiene con gran facilidad este conocimiento cuando se cuenta con los adecuados elementos teóricos e instrumentales

La experiencia ayuda a que el docente esté en constante actualización debido a los cambios que han surgido en el ámbito educativo porque favorecen al profesor universitario en su aprendizaje y desarrollo de su actividad educativa.

Categoría: profesor universitario

Más allá de la formación disciplinar, la experiencia docente es un concepto complejo, con variables de todo tipo; desde las concepciones personales de quien enseña, es decir su propio reconocimiento como sujeto social, político, circunstancial, etc, pasando por la transformación que ha tenido dicha experiencia en términos de recursos didácticos, concepciones pedagógicas, emociones, y habilidades como la intuición. Así mismo, la experiencia docente supera los saberes netamente disciplinares, pues debe desarrollar formas creativas de comunicar aquello que se sabe.

Entonces el profesor universitario es aquel que introduce estrategias, técnicas e innovaciones que posibiliten un mejor aprendizaje de los alumnos, aquel que está actualizado sobre las aportaciones científicas y los avances en el conocimientos, pero principalmente debe mantener una postura crítica (Gimeno, 1999) dirigidas a transformar las formas en que vemos y vivimos la vida junto con esos componentes que la atraviesan (creencias, mitos, ritos), a través de una educación dialogante, y preocupada por el devenir de las personas y su bienestar más allá de las demandas y exigencias del sistema hegemónico que conocemos (Quintar, 2010)

Categoría: profesor lasallista

El Enfoque Formativo Lasallista (EFL) se entiende como la apuesta educativa de la Universidad La Salle, dirigida a todos los integrantes de la comunidad educativa, con el propósito de generar identidad institucional en todas las relaciones que se dan dentro de ella, esto mediante el trabajo articulado de las prácticas de enseñanza, y cuyo enfoque católico está dirigido al ser social y a la formación de la identidad a través de la reflexión, la investigación y el intercambio entre todos los actores de la comunidad lasallista.

La experiencia que el docente universitario puede tener a lo largo de su vida contribuye de manera favorable a dar criterios de selección para establecer el cómo enseñar determinados contenidos y el tipo de estudiantes con los cuales se siente más a gusto. Sin embargo, no muchas veces el profesor tiene la facultad de decidir con quién trabajar pero un factor importante del docente universitario es que siempre está abierto al cambio y a recibir nuevas experiencias que le sigan contribuyendo a su formación profesional.

La relación entre profesor y estudiante en la universidad rompe con aquellos esquemas jerárquicos donde el docente se ve muy alejado para poder interactuar, es arriesgarse a dejarse a ver como persona más que una autoridad que no se puede tocar ni hablar

Categoría: didáctica

La didáctica y la práctica están estrechamente relacionadas, ya que la didáctica requiere planificación y formas de enseñar de manera lógica, organizada y asertiva bajo dinámicas de interacción que van cambiando, y ajustándose con el tiempo y en las prácticas del docente en su clase. Sin lugar a duda, la Didáctica se relaciona con la práctica y la experiencia docente porque busca generar espacios de comprensión, estudio, y análisis sobre todo aquello que atañe a la diaria tarea del profesor. La didáctica se nutre de la práctica en tanto esta, brinda a los docentes formas y métodos diversos de enseñanza, así como la forma de abordar conflictos disciplinares o entre los sujetos durante el proceso, allí es donde se desvelan una serie de recursos didácticos que permiten la mejora y la innovación en las clases. Otro fin de la didáctica universitaria desde la mirada técnica, consiste, (aunque parezca contradictorio) en abrir espacios de reflexión y emancipación que superen la mirada científica instrumental que permea los propósitos de la formación actual, a la par, la praxis es un espacio dialógico en el que alumnos y docentes son los protagonistas y responsables mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje de transformar el mundo que les rodea.

Conclusiones

Analizar la didáctica en profesores universitarios es una actividad que implica tener en cuenta, los aportes de diferentes teóricos, comprender la perspectiva personal de los profesores y el contexto en el cual se desarrolla esta actividad ya que permite interpretar de manera óptima la forma como los profesores enseñan.

La implementación del estudio de casos como metodología en investigación cualitativa, se convirtió en una posibilidad y acierto, porque a través de ella se pudo identificar que gran parte de los docentes universitarios no cuentan con una formación pedagógica previa a su vinculación como docentes. Esto no significa que la experiencia les da pautas para seleccionar técnicas propias para la disciplina que enseñan.

Así mismo, la enseñanza de profesor universitario está marcada en la manera como aprendieron en la universidad. Esto garantiza, que los profesores a partir de los procesos de reflexión sobre la práctica vayan mejorando sus prácticas de enseñanza y van implementando nuevas técnicas didácticas.

Finalmente, en la experiencia de los profesores estudiados, se logró encontrar que mucho de lo que hacen está basado en la experimentación y a medida que va pasando el tiempo eso se va consolidando, generando la aplicación de nuevas técnicas

Referencias

- Alegre, O. & Villar, L. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Domingo, À. (2011). *Práctica Reflexiva*. Madrid: Narcea.
- Espinosa, J. (2017). *Análisis de la didáctica en el ámbito de la educación superior. Informe de semillero de dos estudios de caso. (Tesis De Pregrado)*. Bogotá: Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.
- Gimeno, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación: Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar-Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México, DF: Inst. Politécnico Nacional.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Capítulo III

Diseño del modelo pedagógico de la Universidad La Salle Cuernavaca en congruencia con el modelo educativo

Dalila Orihuela Cancin
Lilia Marcela Ortiz Arellano
Yolanda Ramírez Ávila
Universidad La Salle Cuernavaca, México

Resumen

La Universidad La Salle Cuernavaca realizó estrategias de difusión con estudiantes y colaboradores para regionalizar el Modelo Educativo de Universidad La Salle Ciudad de México con fundamento en el documento “Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo Educativo. Universidad La Salle.” (Vargas y otros, 2013) que motivaron a la Instancia Pedagógica a establecer un Modelo Pedagógico en congruencia con la misión, el ideario educativo, hacia el logro del perfil general de egreso y la Universidad lasallista del siglo XXI.

Las áreas que conforman la Instancia Pedagógica son Planeación Institucional, Planeación y Desarrollo Curricular y Posgrados en Educación y Desarrollo Humano, mismas que participan en el Consejo Consultivo de Investigación (CCI) de la institución. Derivado de la participación en el CCI, la Instancia Pedagógica, realiza una investigación que permita diagnosticar y proponer un modelo pedagógico.

En el diagnóstico se realizó un cuestionario digital y grupos de enfoque con profesores de los diferentes niveles educativos, con relación a los paradigmas educativos: tradicional, conductista, cognitivo y social, considerando los atributos que los caracterizan: Contenido, método de enseñanza, interacción con los estudiantes y evaluación. Los resultados obtenidos permiten identificar los paradigmas utilizados por los docentes para la continuidad de la presente investigación.

Palabras clave: Modelo educativo, modelo pedagógico Socio-Cognitivo Humanista, formación de maestros.

Abstract

La Salle University Cuernavaca carried out dissemination strategies with students and collaborators to regionalize the Educational Model of La Salle University Mexico City based on the document “Learn knowledge, develop projects and share capacities and values. Educational Model. La Salle University”. (Vargas and others, 2013) that motivated the Pedagogical Instance to establish a Pedagogical Model in congruence with the mission, the educational ideology, towards the achievement of the general profile of graduation and the Lasallian University of the 21st century.

The areas that make up the Pedagogical Instance are Institutional Planning, Planning and Curricular Development and Postgraduate Programs in Education and Human Development, which participate in the Research Advisory Board (RAB) of the institution. Derived from the participation in the RAB, the Pedagogical Instance carries out an investigation that allows to diagnose and propose a pedagogical model.

In the diagnosis, a digital questionnaire and focus groups were conducted with teachers from different educational levels, in relation to the educational paradigms: traditional, behavioral, cognitive and social, considering the attributes that characterize them: Content, teaching method, interaction with the students and evaluation. The results obtained allow identifying the paradigms used by teachers for the continuity of the present investigation.

Keywords: Educational model, socio-cognitive humanist pedagogical model, teacher training.

Introducción

La instancia pedagógica de la Universidad La Salle Cuernavaca, realiza una investigación cuya finalidad es diseñar un modelo pedagógico, relacionado principalmente con el perfil de egreso plasmado en el Modelo Educativo.

Cabe aclarar que, en 2013, la Universidad La Salle México presentó un nuevo Modelo Educativo. En la Asamblea de Rectores del Sistema Educati-

vo de Universidades la Salle (SEULSA) se acordó que dicho modelo aplicaría para cada una de las sedes, por lo cual se realizó un proceso de regionalización en la Universidad La Salle Cuernavaca. Lo anterior, impulsa a las responsables de la Instancia Pedagógica a proponer el diseño del modelo pedagógico para nuestra institución con miras a una educación lasallista del siglo XXI, razón de la presente investigación.

La primera fase en la que se encuentra este estudio es el diagnóstico para identificar los paradigmas educativos que los profesores de preparatoria, de licenciatura y posgrado aplican en el aula. La relevancia del trabajo está en responder a los retos del contexto actual a través de la misión lasallista, mediante un Modelo Pedagógico que oriente las acciones del docente como mediador en los aprendizajes esperados, hacia el cumplimiento del perfil de egreso.

Desarrollo

Marco teórico-referencial

Los elementos teóricos que enmarcan esta investigación son la Pedagogía Lasallista, el Modelo Educativo (ME) y los Paradigmas Pedagógicos, principalmente el enfoque socio-cognitivo humanista. A continuación, se señalan algunos aspectos representativos.

Con relación a la pedagogía lasallista, el Proyecto Educativo de San Juan Bautista la Salle se sustenta en el amor, “Para la Salle la mejor forma de salvar a un niño será siempre amándolo; por eso instauró una pedagogía del corazón, y pidió a sus maestros escuchar a los niños, “llamarlos siempre por su nombre”, adaptarse a su edad y capacidades, no gritarles, ser compasivos con ellos sin dejar de tener la sana firmeza cuando el momento lo requiriera.” (Morales, 2001, p. 64).

Esta pedagogía se plasma en el documento Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo educativo Universidad La Salle, Ciudad de México que define al ME como “una representación conceptual del ser y quehacer de la institución educativa [...] y tiene la función de señalar los límites de su quehacer educativo, clarifica lo que puede y debe realizar como universidad y más de su ser universitario lasallista” (Vargas, 2013, p. 5).

El Modelo Educativo (Vargas, 2013) se fundamenta en la filosofía y misión lasallista promoviendo la formación integral de la persona en las áreas humana, profesional y laboral en los contextos natural, humano, social y es-

piritual a favor de la equidad social, del trabajo colaborativo mediante las relaciones interpersonales respetuosas e incluyentes.

“El Modelo Educativo se distingue por su enfoque pedagógico de carácter humanista y cristiano, que dirige sus esfuerzos a formar estudiantes con un sentido de compromiso social, justicia y honestidad, con capacidades y autonomía, autogestión y proceder ético” (Estrada, 2016, p. 20).

Vincular el modelo educativo a la docencia y a los procesos curriculares y didácticos, según Estrada, es una labor lasallista sustentada en el paradigma socio-cognitivo, reconociendo las habilidades y capacidades de los estudiantes para construir conocimientos y desarrollar sus potencialidades mediados por el docente apoyado en las herramientas técnico-metodológicas para ponerlos en práctica en espacios sociales, educativos, empresariales, laborales y comunitarios (2016).

Para Hernández Rojas, los paradigmas pueden considerarse como “matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos...”. Estos, de acuerdo con el autor, “son estructuras conformadas por cinco componentes: a) problemática; b) fundamentos epistemológicos; c) supuestos teóricos; d) prescripciones o propuestas metodológicas y e) proyecciones de aplicación” (Rojas, 2001, p. 67).

El enfoque pedagógico de la Universidad La Salle plasmado en el Modelo Educativo, se define como “una construcción teórica que fundamenta los distintos procesos institucionales, desde lo filosófico y lo pedagógico. Aporta las bases y dirección para proyectar el desarrollo de la ULSA, orientándola al logro de su misión” (Vargas, 2013, p. 12).

Cada paradigma, nos indica Rojas (2001), conlleva una forma de acercamiento a las situaciones educativas. De allí que para la presente investigación y en función del diagnóstico realizado, se seleccionaron los siguientes paradigmas: Tradicional, Conductista, Cognitivo y Social.

Metodología

La metodología propuesta para este estudio es la cualitativa, particularmente el método de investigación acción, ya que como lo señalan Taylor y Bogdan (1986, p. 20) citado en Rodríguez (1999, p. 33) genera datos descriptivos, los cuales suelen ser mucho más ricos en contenidos y hallazgos dado que se obtienen de “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”.

Este tipo de metodología como señala Rodríguez, “permite estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido

de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1999, p. 32). Lo anterior, permitió el acercamiento al objeto de estudio, en particular al trabajo docente, a partir de sus reflexiones y afirmaciones con la encuesta aplicada y los grupos de enfoque realizados.

El método de investigación-acción, responde a las necesidades, información y datos que se requirieron obtener, ya que busca “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente...se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (Hernández, 2014, p. 496).

Planteamiento del problema

La investigación busca comprender la manera en que el docente se plantea objetivos, desarrolla los contenidos, considera la interacción con sus estudiantes y establece las estrategias de evaluación de acuerdo con los paradigmas considerados para este estudio.

El objetivo general de la investigación es proponer un modelo pedagógico con base en el paradigma socio-cognitivo y el enfoque humanista cristiano como elementos básicos plasmados en el Modelo Educativo de la Universidad La Salle Cuernavaca hacia la pedagogía lasallista del siglo XXI.

La pregunta de investigación del proyecto, considerando el modelo educativo vigente es ¿cuál es el modelo pedagógico pertinente para los docentes de preparatoria, licenciatura y posgrados de la Universidad La Salle Cuernavaca?

Población

El estado de Morelos, de acuerdo con COESPO (2018), cuenta con 33 municipios y un total de 1, 987,596 habitantes y la ciudad de Cuernavaca con una población total de 355,640. La oferta educativa (SEP, 2018) a nivel medio superior (considerando solo bachillerato general) es de 82 escuelas privadas, mientras que en educación superior se cuenta con 97 instituciones tanto públicas como privadas.

La población docente en el ciclo escolar 2016-2017, de acuerdo con la Estadística del Sistema Educativo del estado de Morelos, es de 3,161 maestros para bachillerato general y de 8,240 para educación superior, de los cuales 5,097 son de educación pública y 3,143 de privada (SEP, 2018).

Particularmente, la encuesta utilizada en este estudio se aplicó en la Universidad La Salle Cuernavaca, institución privada, en el semestre enero-junio de 2017 a una población total de 273 docentes categorizados en dos grupos:

1. Aquellos que imparten clases por horas.
2. Docentes que además cumplen con funciones administrativas como las siguientes:
 - En Preparatoria: tutores, jefes de academia, coordinadores y director.
 - En Licenciatura: jefes de carrera, secretaria académica, directores y coordinadores de área.
 - En Posgrado: responsables de programa.

Del total de la población estudiada y que laboran en la institución, 35 son de preparatoria, 224 de las diferentes licenciaturas que se ofertan y 14 de los programas de posgrado. De los 273 profesores se obtuvo una respuesta de 153, es decir, el 56% cuyas edades oscilan entre los 25 y los 79 años, siendo la edad promedio 50. Con relación al género el 51.6% pertenecen al sexo masculino y el 48.4% al femenino. Referente al nivel de formación profesional el 100% tiene grado de licenciatura y el 74% de posgrado.

Fuentes de información e instrumentos para el diagnóstico

En un primer momento se seleccionó para el diagnóstico la aplicación de la encuesta de los autores Manuel Gómez Hurtado y Néstor Paúl Polanía González, del documento *Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de una Universidad Piloto de Colombia*. La relevancia de seleccionar esta encuesta se debe a la identificación de ser instituciones hermanas que comparten filosofía, ideario y misión educativa.

La encuesta aplicada consideró los Modelos Pedagógicos Tradicional, Conductista, Cognitivo y Social, caracterizados por dos preguntas para cada uno de los cuatro atributos: Contenidos, Métodos de Enseñanza, Interacción con los estudiantes y Evaluación.

Para el rediseño del instrumento se contemplaron las características de nuestra institución como son: la cantidad de profesores, las funciones académico-administrativas que desarrollan algunos de los docentes encuestados, edad, sexo, nivel de formación profesional de los encuestados, especificando la licenciatura y posgrado, además del programa(s) de estudio(s) en el que imparten clases.

Se consideraron ocho afirmaciones por modelo para hacer un total de treinta y dos, como se muestra en la tabla siguiente:

Atributos	Características del atributo	AFIRMACIONES			
		Tradicional	Conductista	Cognitivo	Social
Contenido	Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	1	9	17	25
		2	10	18	26
Método de Enseñanza	Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	3	11	19	27
		4	12	20	28
Interacción con los estudiantes	Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes	5	13	21	29
		6	14	22	30
Evaluación	Identifica el logro o no de las metas de enseñanza	7	15	23	31
		8	16	24	32

Tabla 1. Distribución de afirmaciones por atributo.

A partir del análisis de resultados de la encuesta se consideró pertinente complementar el diagnóstico con la realización de grupos de enfoque, definidos por Hernández (2014, p. 409), “como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas) en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas”.

Al momento de realizar el presente reporte, los datos obtenidos responden parcialmente a la pregunta ¿Cuáles son los paradigmas educativos que utilizan los docentes? considerando los resultados de la encuesta aplicada.

Resultados

La encuesta estuvo conformada por 32 afirmaciones y con el fin de ejemplificarlas se presentan aleatoriamente algunas de ellas:

4. El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá la información y las normas transmitidas.

8. La evaluación de los contenidos de una disciplina se base en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.

13. Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.

25. Los contenidos y conocimientos de la ciencia son presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.

Los porcentajes proyectados en la tabla 2, representan las respuestas seleccionadas por los profesores con respecto a las afirmaciones que caracterizan a cada modelo. Los resultados permiten denotar los niveles de preferencia, ubicando los modelos que aplican en el aula.

Modelo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Tradicional	5.31%	20.18%	30.07%	25.16%	19.28%
Conductista	31.21%	44.12%	18.87%	4.41%	0.98%
Cognitivo	48.69%	40.60%	9.07%	1.06%	0.16%
Social	44.20%	41.18%	12.66%	1.55%	0.25%

Tabla 2. Distribución porcentual de las respuestas de docentes considerando la escala likert, por modelo a nivel general.

A continuación, se presenta la tabla 3, que nos muestra la selección de afirmaciones por modelo realizada por los docentes y de acuerdo con la escala utilizada en el instrumento donde TA es Totalmente de acuerdo y TD Totalmente en desacuerdo.

Atributo	Modelos							
	Tradicional		Conductista		Social		Cognitivo	
		Td	Ta	Td	Ta	Td	Ta	Td
Contenido		9.15%	17.97%	2.29%	36.60%	0.00%	33.66%	0.0%
Método de enseñanza		21.24%	43.14%	0.00%	62.75%	0.00%	58.17%	0.0%
Interacción con los estudiantes	5.23%	20.26%	35.29%	0.65%	43.46%	0.33%	51.63%	0.0%
Evaluación	2.29%	26.47	28.43%	1.63%	33.99%	0.65%	51.31%	0.65%

Tabla 3. Distribución porcentual por atributos de cada modelo, en las preferencias TA (Totalmente de acuerdo) y TD (Totalmente en desacuerdo).

Con relación a los porcentajes presentados en la tabla 3, se observa lo siguiente:

- El modelo tradicional presenta los porcentajes más altos en la escala TD, reflejando el desacuerdo de los docentes en cuanto a los aprendizajes memorísticos, la evaluación repetitiva y la pasividad de los estudiantes; por el contrario en el modelo conductista los porcentajes más

altos se encuentran en el TA, manifestándose la preferencia de los profesores por alcanzar sus objetivos y premiar los logros de los estudiantes, reforzando sus conductas.

- Los modelos social y cognitivo reflejan similitud en sus resultados con porcentajes altos en la escala TA, particularmente los docentes muestran preferencia por afirmaciones que hacen referencia al logro de aprendizajes significativos mediante la participación activa de los estudiantes, creando ambientes y experiencias que provoquen la construcción de conocimientos colectivos.
- Con relación a la evaluación, resulta interesante destacar la orientación de los docentes en ambas escalas dentro de los modelos conductista, social y cognitivo, ya que continúan utilizando características de cada uno de ellos, evitando la evaluación memorística y repetitiva del modelo tradicional.

Respecto a las escalas intermedias de la encuesta aplicada que son: De acuerdo, Medianamente de acuerdo y en Desacuerdo se cuenta con los porcentajes correspondientes y se consideró presentar solamente las escalas de los extremos TA y TD por ser las más representativas.

Conclusiones

- Los docentes de los diversos niveles educativos de la institución utilizan en la impartición de sus clases los atributos: contenido, método de enseñanza, interacción con los estudiantes y evaluación de los cuatro paradigmas pedagógicos, sin reconocer claramente los límites y atributos de cada uno.
- La instrumentación de los diferentes paradigmas se deriva de su funcionalidad y considerando variables como el contexto, situación educativa y características particulares del grupo.
- Se identifica diversidad en las características de la población encuestada como son la edad, la formación profesional, nivel de estudios, antigüedad, mismos que influyen en su desempeño docente y en su identidad con los principios institucionales.
- La planta docente se ha capacitado en el ámbito profesional y pedagógico a través del Programa de Formación Docente promoviendo conocimientos, herramientas, estrategias, habilidades y actitudes para enfrentar su labor diaria en el aula.

Finalmente, se fortalece la propuesta de diseñar un modelo pedagógico que responda a las necesidades de la comunidad de la Universidad La Salle Cuernavaca alineado con el Modelo Educativo y el paradigma socio-cognitivo humanista hacia la Pedagogía del siglo XXI, reconociendo la importancia que implica para el lasallismo la formación de docentes en el logro del perfil de egreso de los estudiantes.

Referencias

- Estrada A. M. (2016). *El Proyecto Académico de la Universidad La Salle, a partir de las orientaciones emanadas del Proyecto Educativo. Un itinerario para la Comunidad Universitaria*. De La Salle ediciones, México.
- Gómez H. M. y Polanía G. N. (2008). *Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería financiera de una Universidad Piloto de Colombia*. Bogotá. Consultado en: repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=
- Hernández R. G. (2001). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós Educador, México.
- Hernández S. R. (2012). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. USA.
- Morales A. (2001). *Pedagogía Lasallista. Asociados para una propuesta educativa liberadora*. Edición Distrito Lasallista Perú. Lima, Perú.
- Rodríguez, G.G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. *Estadística del Sistema Educativo Ciclo Escolar 2016-2017*. Consultado en: www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_17MOR.pdf el día 11 de septiembre de 2018.
- Secretaría de Educación Pública. *Consulta de Instituciones con RVOE del tipo Medio Superior y Formación para el Trabajo*. Consultado en: sirvoems.sep.gob.mx/sirvoems/RedirectCustomCNT?method=index el día 11 de septiembre de 2018.
- Secretaría de Educación Pública. *Consulta de Instituciones con RVOE del tipo superior*. Consultado en: sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas el día 11 de septiembre de 2018.

Secretaría Técnica del COESPO en base a: *CONAPO, Proyecciones de Población 2010-2030*. Consultado en: coespo.morelos.gob.mx/sites/coespo.morelos.gob.mx/files/PDFs/enero_proyecciones_2018_para_impresión.pdf el día 11 de septiembre de 2018.

Universidad La Salle Cuernavaca. Consultado en www.lasallecuernavaca.edu.mx el día 4 de septiembre de 2018.

Vargas A. J.A. y otros. (2013). *Aprender Saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo educativo Universidad La Salle*. De La Salle ediciones, México.

Capítulo IV

Una cartografía socio-epistemológica de los títulos de los trabajos recepcionales de la licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco (2001-2013): resultados

Gabriela Sánchez Hernández
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México.

Resumen

La cartografía presentada en esta ponencia muestra relieves que conforman un panorama pedagógico que no solo atañen directamente a los estudiantes sino también tocan significativamente el quehacer docente. Ello ofrece una vasta batería de fondos (relieves) socio-epistemológicos presentes sobre todo en las formas en cómo desarrollamos nuestra labor académico-formativa de nuestra Área Académica, y nos atreveríamos a señalar en términos generales, que también abarcan al conjunto de nuestra universidad (UPN,Ajusco).

Palabras clave: Socio-epistemología, tesis, cartografía pedagógica.

Abstract

The cartography presented in this paper shows reliefs that make up a pedagogical panorama that not only directly concern the students but also significantly touch the teaching task. This offers a vast battery of socio-epistemological backgrounds (reliefs) present above all in the ways in which we develop our academic-formative work of our Academic Area, and we would dare to point out in general terms that they also cover the whole of our university (UPN-Ajusco).

Keywords: Socio-epistemology, thesis, pedagogical cartography.

Introducción

En este trabajo exponemos básicamente las conclusiones de la investigación *Una Cartografía socio-epistemológica de los títulos de los trabajos recepcionales de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco. (2001-2013)*, en un tenor de interpretación pedagógica más amplia, la cual nos permite plantear un mapa cartográfico que apunta a los linderos socio-epistemológicos que subyacen en los títulos de las tesis de la licenciatura en pedagogía analizadas.

Son estos planteamientos de orden reflexivos, sobre todo de índole epistemológico, que guiaron el trazado de la construcción que metafóricamente hemos denominado una cartografía socio-epistemológica.

Desarrollo

Se consideró pertinente realizar una aproximación semántica que de suyo ya implica un juego hermenéutico por parte de todos los sujetos involucrados en la construcción de los títulos de las tesis en pedagogía de la UPN-Ajusco. (2001-2013); es decir, existen varias lecturas (interpretaciones) estratigráficas de la realidad pedagógica y educativa: en primer lugar se encuentra la realizada por el alumno que redactó el trabajo recepcional y que nombró de forma sintética en el título de su tesis/tesina. En la aproximación hermenéutica, nuestro equipo de investigación se dio a la tarea de realizar un análisis sintáctico¹ y semántico (a través de la construcción de una red), a partir de las oraciones contenidas en los títulos de los trabajos recepcionales mencionados.

Así, la interpretación semántica de los títulos en cuestión nos remite a un planteamiento teórico estructural que concibe al lenguaje como producto de la imbricación de una serie de diversos procesos sociales (Halliday, 2001: 9) Así, el lenguaje genera hechos y realidades sociales a través de las cuales los sujetos, crean, recrean, interactúan y se constituyen subjetivamente. Estos hechos y realidades sociales generan espacios de producción y reproducción, de significados e interpretaciones, de ahí que Halliday habla del lenguaje como semántica social (Halliday, 2001: 10).

A su vez, los enunciados configuran contextos verbales, registros y prevalencias de significados. Las interpretaciones de significados construyen interacciones sociales, situadas en relaciones que configuran una serie de redes

¹ El análisis sintáctico de los títulos de las tesis en pedagogía de la UPN-Ajusco. (2001-2013), constituye el primer avance de esta investigación (50%) y obra en las oficinas de la Comisión de Investigación del Área Académica 5 de nuestra Universidad.

flexibles en términos de significación; flexibles también, por su carácter hermenéutico y epistemológico que refieren la coexistencia fluctuante de estructuras de sistemas sociales. Por tanto, Holliday concluye que “...el lenguaje simboliza activamente el sistema social” (2001, p. 11) en el que los sujetos interactúan, activa y continuamente, a través de la interpretación sistemática de significados.

Partiendo de esta perspectiva teórica, consideramos que un análisis semántico de los títulos contribuiría notablemente en el bosquejo relacional de la cartografía socio-epistemológica, que consideramos necesaria para saber dónde estamos parados en tanto formadores de sujetos sociales.

Consideramos que una de las alternativas más fácticas y viables en términos metodológicos, que a su vez, es fuertemente compatible con la perspectiva teórica en la que nos apoyamos: nos referimos la construcción de una red semántica que justamente, resalte el establecimiento de interrelaciones entre conceptos (Galagovsky K., 1996). Resaltamos la característica de interrelaciones de la red semántica, ya que partimos del supuesto básico de que el lenguaje es activo, cambiante, contingente, contextual desde una mirada socio-epistemológico.

Así las relaciones conceptuales que se muestran en la figura abajo expuesta representan una red de relaciones de significado en movimiento y cambiante; características dadas por los actos y procesos plurales y polifónicos de interpretación. La red semántica es para nosotros el primer paso para la organización de los títulos de las tesis/tesinas, y en un segundo momento, nos permitirá forjar una representación conceptual permita el ejercicio de reconocimiento de atribución de significados y sentidos atribuido(s) a una realidad(es) determinada(s). Realidad(es) pedagógica(s) y educativa(s) significada(s) en primer lugar por los estudiantes autores de la tesis/tesinas y en segundo lugar, por nosotros los investigadores, quienes con dichos insumos, buscamos construir una red que dé pie a la construcción de una figura metafórica que llamamos cartografía socio-demográfica.

Los referentes utilizados, en un principio, para la construcción de la red semántica, tiene como punto de partida los siguientes principios: “es ejemplo de”, “tiene como una parte a”, “es representante de”, “es subclase de”, “tiene como propiedad”, “está en un estado de”. Desde estos marcadores de reflexión semántica pensamos y organizamos el acomodamiento por sentido y posible(s) significado(s), título por título de toda la base de datos, ya que la construcción de una imagen de red nos permitiría plantear un nivel de reflexión más abstracto (Cárdenas, 2016).

Es importante señalar, que a lo largo de las discusiones que los integrantes del seminario producto de esta investigación (estudiantes de licenciatura que realizaron el servicio social interno CAE y los comentarios de los dos académicos participantes en esta investigación), consideramos la generación de otros códigos que dieran entrada a palabras claves en el proceso de interpretación de los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco.

Las palabras claves que se detectaron a través de un ejercicio de familiarización con la base de datos de las tesis, constituyeron un parte aguas metodológico, pues dejamos atrás los marcadores semánticos arriba mencionados. Las palabras claves obedecieron a las reflexiones tomadas de las lecturas y del proceso de familiarización de la base de datos. Nos volvimos más sensibles a los mensajes lo que los estudiantes, a través de las oraciones contenidas en los títulos de sus tesis/tesinas, trataron de comunicar.

Esta sensibilización se plasmó en la Figura de Red Semántica abajo señalada y mostrada en la sección Anexos, desde las imágenes generadas desde cada uno de los nodos y sus familias. Las familias emanadas de los nodos son una combinación situacional y conceptual, que en un nivel más abstracto alude a lenguaje como comportamiento y al lenguaje como conocimiento. (Halliday, 2001, p. 21)

No obstante lo anterior, a lo largo de este proceso de sensibilización, nos percatamos que el bagaje cultural o capital cultural, en palabras de Bourdieu, de cada uno de nosotros, (estudiantes y profesores) no tenía muchos puntos de equivalencia, y por tanto, los referentes de interpretación fueron disímbolos.

Ello constituyó uno de los momentos más controversiales del proceso de organización y análisis de la información, que eventualmente, se tradujo en una concatenación de toma de decisiones en términos de codificación semántica. El dialogo sustentado en la interpretación para establecer los marcos referenciales de los conceptos semánticos (códigos claves), por medio de los cuales se construyó la red semántica que aquí se presenta. Este ejercicio de representación figurativo se generó cuando los integrantes de la investigación pusimos en juego nuestros principios ontológicos y epistemológicos, los cuales sostienen y conforman nuestro sistema de interpretación del mundo y de la realidad.

Finalmente, en una de las reuniones entre los profesores, se reconoció que el dialogo establecido entre nosotros y los estudiantes prestadores de servicio social, no compartía los mismos referentes de interpretación. Ello evidenció la relación de poder que no habíamos hecho consciente, pero que estuvo

siempre presente en todas las de nuestras reuniones de trabajo. Esta relación de poder corría por dos circuitos: uno el concerniente a nuestros roles profesores – estudiantes/prestadores de servicio social. El otro, por nuestro desequilibrio en los momentos de interpretación de los títulos y construcción de los nodos y las familias conceptuales de la red semántica.

Sin embargo, dos puntos en común nos unían y era el que debíamos de salvar: el llevar a cabo la investigación y el de llevar a cabo una formación académica cifrada en el principio de aprender a investigar – investigando, que es básicamente lo que dio origen a la propuesta de servicio social interno que fue aprobada por el CAE.

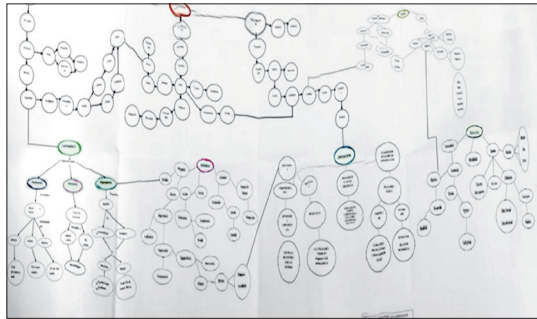
Otro de los momentos fuertes relevantes en la toma de decisiones implicada en el proceso de investigación, se focalizó en la decisión sobre cuál de las dos interpretaciones, por decirlo de alguna forma, se iba a tomar central y que regiría la conformación de los nodos y subcódigos conceptuales semánticos.

Las preguntas que nos planteamos al respecto fueron ¿hasta dónde conciliar ambas visiones-interpretaciones?, ¿Cuál de las dos visiones interpretativas prevalecería en función de los objetivos de la presente investigación? , Si privilegiábamos la visión-interpretación de los profesores, ¿correspondería a una actitud formativa en investigación para las estudiantes que realizaron su servicio social con nosotros? En el fondo ¿cuál de estas dos posturas interpretativas, obturaría o favorecería el desarrollo y los alcances interpretativos de la investigación?, o bien, ¿qué interpretación resultaría más fresca (instituyente) y menos rígida (instituida) en términos de un discurso pedagógico académicamente avalado?

Estas preguntas se fueron destrabando poco a poco, a partir de la lectura de un texto que apunta a las decisiones metodológicas que se toman a lo largo de cualquier investigación, pero que por la tradición impuesta por las comunidades epistémicas que definen los contenidos y formatos de presentación de informes o reportes finales, siempre son obviadas, olvidadas o silenciadas. Al respecto, Rossana Reguillo señala lo siguiente:

Los informes, los reportes, tienden a producir un efecto de sentido ‘final’, del cual se han hecho desaparecer las dudas, los tanteos y, sobre todo, se presentan de una manera distanciada, mal llamada ‘objetiva’, sin reconocer explícitamente cómo las decisiones y opciones de la investigadora o investigador, su propio *habitus* científico intervienen en las particulares maneras en que un objeto social es transformado en un objeto de conocimiento. (2009, p. 20)

Es así como, una vez que reconocimos los aspectos invisibles arriba señalados y la puesta en juego de la relación de poder inherente a esta toma de decisión metodológica, la discusión se extendió y tomó un tiempo considerable desatorarla. Al final se optó por dar el lugar a la construcción de un esquema mixto, que contempló ampliamente la propuesta realizada por las estudiantes – prestadoras del servicio social interno, y que su configuración final se definió con una serie de observaciones que los profesores hicimos y discutimos juntos con las estudiantes. El esquema conceptual de la red y la representación final de la misma, para esta segunda parte de la investigación, dio pie a la siguiente red semántica:



Los nodos semánticos raíz a partir de los cuales se derivan subcódigos y sus respectivas familias, así como las interrelaciones con otros nodos o códigos semánticos son: presencia, frecuencia, contingencia, oposición, orden, acontecimiento, dirección e intensidad.

Estos nodos serán descritos en tablas numéricas que después graficamos, las cuales dan cuenta de las repeticiones de las características de cada subcódigo. Estas tablas y gráficas serán expuestas de forma descriptiva en las en el desarrollo de la investigación, luego se aportan ejemplos de títulos de tesis de la licenciatura en pedagogía que ilustran de forma clara y sencilla el nodo, el subcódigo y el desglose de la familia conceptual en cuestión.

Desarrollo descriptivo de la Red Semántica

En este apartado del presente documento no haremos un análisis de la información correspondiente a la fase semántica de los títulos de las tesis de la licenciatura en pedagogía de esta universidad, durante el periodo 2001-2013. Mostramos entonces de manera sintetizada y descriptiva las formas de agrupación y organización de la totalidad de los títulos tesis/tesinas de la base de datos que alude al periodo de tiempo mencionado.

La construcción de la Red Semántica arriba presentada fue producto de discusiones generadas la interior del seminario-taller, en el cual la creatividad sustentada en un ejercicio de desdoblamiento a partir de significados que dieron pie a las familias o ramales, los que a su vez, denotan una serie de relaciones que dan sentido amplio a la totalidad de la oración (es) contenidas en cada uno de los más de 1,700 títulos de tesis de la licenciatura en pedagogía UPN-Ajusco, 2001-2013.

A continuación se muestran los nodos semánticos segmentados por familias para efectos de que puedan ser apreciados visualmente, ya que consideramos que la imagen arriba expuesta de la red semántica concluida es poco nítida. Los nodos semánticos seccionados por familias o ramales se encuentran en la sección Anexos de este informe final de investigación.

Resultados y discusión

En la etapa formativa universitaria se condensa de manera más visible todas las precariedades, disminuciones, ausencias, cambio de valores sociales y culturales asociados a la escuela, la formación académica, y sobre todo, sobre el tipo de hombre que el Estado desde la educación pública que imparte. Es con este bagaje social y capital cultural con lo que se debe trabajar dentro del aula, dentro de las universidades, tratando de recentrarse en valores humanísticos, sociales, morales y éticos que cifren el hacer y ser del estudiante imbricados en las actitudes, creencias, valores y toma de decisiones. Las líneas cartográficas que bordean la cartografía que a continuación ofrecemos tienen fuertes marcadores estructurales de una cultura positivista, tradicional educativa mexicana, que desglosamos en los siguientes puntos:

A continuación ofreceremos los hallazgos encontrados a lo largo de esta segunda fase de investigación que incumbe a la aproximación semántica, a partir del análisis de los mismos insumos.

- El uso de un lenguaje muy austero, básico, con un sistema de redacción que no correspondería a un nivel de educación superior. El uso del lenguaje que se muestra en los títulos de las tesis/tesinas estudiadas tiene como centro un lenguaje logo-céntrico, frío y aséptico (objetivo). Asimismo, el uso de recursos retóricos en los títulos es mínimo. Ello trae a la mesa de análisis la siguiente pregunta: ¿qué pasa con la creatividad en el uso del lenguaje del estudiante upeniano?, ¿por qué los directores de tesis no promueven un lenguaje más rico en tanto el uso de recursos retóricos que den luz a la realidad esbozada y contenida en las oraciones de los títulos de las tesis/tesinas?

- El punto anterior, nos lleva a suponer que en la enseñanza de la lectoescritura existe una separación que se pronuncia significativamente conforme se avanza en la formación académica dentro del sistema educativo mexicano, entre la lectura y la escritura. La escritura es la parte de este desfase que se ve más afectada, sin que ello suponga que existe una buena formación en la lectura.
- Este problema de escritura se ve gravemente afectado al incorporar, sin reflexión previa sobre esta problemática, las normativas de la *American Psychological Association* (APA) en los títulos de las tesis / tesinas. Nos referimos especialmente al número máximo de caracteres (palabras) que deben contener los títulos de los trabajos recepcionales y/o artículos de publicación, según la última versión de la normatividad de citación y formato APA. para textos científicos.
- Se detectó una fuerte prevalencia en el uso de un discurso paidocéntrico en el discurso y visión epistemológica de lo pedagógico y educativo dentro de las comunidades universitarias. Esta tendencia ¿qué otros actores, fenómenos y visiones epistemológicas deja de lado?
- Las propuestas de intervención y/o pedagógicas que los estudiantes construyen en sus tesis/tesinas, están desarrolladas la forma de taller. Encontramos 146 títulos que contemplan esta palabra, en singular. En plural (talleres) existen dentro de la base de datos analizadas en esta investigación, sólo 4 títulos, haciendo un total de 150 trabajos que prometen en sus títulos una forma de intervención bajo la figura del taller, lo cual corresponde al 9.59% del total de los títulos de las tesis/tesinas examinadas. Cabe entonces preguntarnos, ¿el desarrollo de un taller realmente modifica, cambia o transforma la situación o problemática que busca ser atendida?
- Ello nos habla de que existe una fuerte tradición dentro de la episteme upeniana que orienta y circunscribe, mayormente, las formas de intervención o de propuestas pedagógicas bajo la forma de talleres; sin reflexionar sobre los alcances, retos, complejidades de la temática y problemática trabajadas. Esta reflexión orientaría las formas de intervención que no quedarían, desde nuestro punto de vista, reducidas a la forma de taller, y por consecuencia, los alcances de cambio y/o transformación / solución de la problemática a tratar.
- En los títulos de las tesis/tesinas de licenciatura en pedagogía analizadas, resulta casi imperceptible, identificar las relaciones de poder inmersas en los procesos educativos enunciados en los títulos de las tesis/

tesinas examinadas. Esto nos resulta altamente preocupante ya que no se enseña a plantear problemas como procesos en cambio constante, donde los sujetos, los colectivos sociales, los grupos de poder, con intereses específicos están en fricción, tensión y/o pugna constante. De cierta manera, los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013), reflejan una mirada, podría decirse, romántica e inocente que obvia, silencia, reproduce las invisibilidades de las pugnas por intereses, de las luchas de poder entre grupos sociales, inherentes a cualquier proceso social. Nos atrevemos a señalar que en su gran mayoría, son tesis con títulos que no aluden a procesos, que no hacen referencia al cambio, a la interpelación, sino a situaciones monolíticas: algo muy propio de una visión positivista presente en la tradición de un pensamiento tradicional que legitima el *estatus quo* del grupo (s) en el poder.

Si nos atenemos a la perspectiva foucaultiana del poder (1980), notamos claramente que en los títulos de las tesis/tesis prácticamente es inexistente esta concepción de mirar al poder como un acto que media, se ejerce y circula en la interacción social de los sujetos y entre los sujetos y las instituciones sociales. La ausencia de la perspectiva del poder en los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013), supone una normalización de lo que hegemónicamente se considera lo patológico y lo marginal -así como lo que es socialmente reconocido como lo válido, lo posible y los normal-, que se refleja claramente al momento de problematizar, preguntar y no se diga cuestionar dentro del discurso académico inmerso en el universo de los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013). Se podría concluir que se trata de títulos de trabajos recepcionales muy dóciles, cuya mirada socio-epistemológica está domesticada y embona casi sin reparo con un sistema hegemónico en el que se transita omitiendo, obviando de forma silente las relaciones de poder contenidas en cualquier forma de interacción social y colectiva. Esta es una de las características que configuran una cartografía donde el pensamiento de la escuela tradicional y las trazas de un sistema de pensamiento positivista, muy presente en los problemas estudiados en los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013).

Lo anterior los sostenemos a partir de que solo se encontraron 3 tesis con la palabra poder en los títulos: "Historia y legitimación del po-

der”, “Currículo y poder: la formación de estudiantes independientes en la preparatoria abierta”, Interacciones y relaciones de poder entre los miembros de la comunidad educativa”. Asimismo, el trabajo semántico realizado en el análisis que arroja la construcción de la Red Semántica descrita en el apartado anterior se suma a los hallazgos ahora expuestos.

- Existen 28 títulos de tesis en licenciatura en pedagogía que hablan sobre violencia, pero totalmente descontextualizada en términos sociales, temporales y culturales. Ello de nuevo nos preocupa ya que la formación académica que los estudiantes de la UPN reciben es muy precaria en términos de mostrar la realidad como lo dándose y tiende a mirarse desde una perspectiva monolítica, estática, estandarizada, cuyo registro temporal es casi eterno y perenne.
- Existen una fuerte tradición detectada a lo largo del análisis de la base de datos en cuestión, de nombrar las cosas desde miradas ultra generales que resultan casi antisépticas. Estos son algunos ejemplos: “La enseñanza de las matemáticas a través del juego en primer grado de primaria”, “Orientaciones educativas para promover y fortalecer valores en los adolescentes propuesta pedagógica”, “El aprendizaje significativo en el aula a nivel primaria”, “La creatividad en la práctica docente”, “El papel del orientador en la escuela secundaria por televisión”, “El autodidactismo en la educación a distancia”, “La autonomía y el cálculo numérico preescolar, una propuesta para el docente”. Cabe mencionar, que los plurales en la enunciación de los sujetos y los contextos que pudieran llevar al lector a una interpretación diversa, que abra las puertas a la pluralidad y la polifonía interpretativa desde la significación, es nula. Ello habla mucho de la forma tan reducida y básica en la aprehensión-comprensión de los fenómenos educativos.
- Hacer alusión al abordaje metodológico que sustenta la tesis/tesina tampoco es una tradición fuerte y arraigada en los usos y costumbres del *ethos* upeniano. Detectamos los siguientes ejemplos: Estudio de Caso como metodología de abordaje con 40 títulos, Investigación-Acción 0 (cero) títulos, Etnográfica (Etnografía) 1 título, Fenomenológico (Fenomenología) 2 títulos. Estos resultados no quieren decir que al interior de la tesis/tesina no se afilien metodológicamente a algunos métodos e incluso otros, sin embargo, es notorio que en la tradición de lo instituido académicamente hablando, no se haga alusión en los títulos, de forma explícita, el abordaje metodológico; aunque sí

sucede en la introducción y generalmente en un apartado y/o capítulo de las tesis/tesinas.

- Epistemología (epistemológico), palabra solo con 6 referencias dentro de toda la base de títulos explorada; esto significa el 0,38% del 100% de los títulos de las tesis (1564) que conforman la base de datos analizada. Ello habla de interpretaciones, visiones, sensibilizaciones casi nulas hacia este mundo y esfera de la pedagogía y de lo educativo. La epistemología al igual que la filosofía aportan una forma de pensamiento que cuestiona, interpela, interroga, inquieta la realidad entendida como “naturalizada”, “normal”, “dada”. Es, para nosotros, muy significativo que en el mapa que estamos construyendo desde los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013), no está presente y surgen entonces las preguntas ¿cómo enseñamos a los estudiantes para que ellos no cuestionen el mundo y los fenómenos socio-educativo-pedagógicos?, ¿desde qué referentes epistemológicos y filosóficos enseñamos nosotros los profesores?, ¿cómo y desde dónde fuimos educados nosotros los profesores?
- Actualización, capacitación, recomendaciones, orientadas a la prevención y a la idea de mejoramiento, de fortalecimiento, son sustantivos que aparecen con frecuencia en los títulos de las tesis de pedagogía. Ello nos habla de que existe una fuerte tendencia a seguir viendo lo pedagógico y lo educativo como disciplinas de prescripción social. Es decir, como espacios axiológicos de conformación del sujeto con una clara intención de modelación social, el punto es interrogarnos ¿desde dónde prescribimos?, ¿por qué no cuestionamos las formas y lugares de prescripción pedagógica y educativa?
- Existen 15 títulos de tesis en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013), cuya centralidad es la creatividad. Es de resaltar que lo prescriptivo de la disciplina, por lo menos, como la manifiestan los trabajos recepcionales de los estudiantes, no pasa ni atraviesa el tema de la creatividad. Esto nos hace suponer que la centralidad en la mirada epistemológica usada para problematizar un tema de investigación se centra en contenidos que apelan fuertemente a aristas cognitivas, lo cual a su vez, domina la escena de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El género es otro tema ausente en la base de datos analizada, ya que solo existen 28 títulos de tesis que contienen este concepto como parte de un entramado pedagógico y/o educativo susceptible de ser estudiado. Por otro lado, los sujetos que cometen la acción como orienta-

dores, maestros, tutores, profesores, alumnos, niños, estudiantes, son referidos en términos generales, no se muestra el género en los títulos. Vinculado con este tema, que es uno de los grandes ausentes, encontramos que la palabra mujer (es) se encuentra 10 veces en las oraciones de los títulos de las tesis/tesinas estudiadas. De cualquier forma, consideramos que es minúscula la perspectiva género/mujer en las temáticas que preocupan y ocupan los trabajos recepcionales de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía. A su vez, también habla de que nosotros los profesores tampoco tenemos incorporada esta visión del mundo y de la realidad educativa y pedagógica, lo cual nos retrotrae a la cultura fuertemente patriarcal (podríamos decir también machista) que existe en nuestro país y que tiende fuertemente a invisibilizar el género como una forma de mirar y nombrar al mundo.

Asimismo, se encontró la palabra hombre desde una perspectiva de género más no en su acepción genérica (homínidos), que habla de violencia de género hacia la mujer: “La violencia que ejercen los hombres contra las mujeres en sus relaciones de noviazgo dentro del Colegio de Ciencias Humanidades (CCH) Plantel Sur y cómo afecta en su vida escolar”.

Por otra parte, deseamos señalar que no basta incorporar en nuestra interacción comunicativa la terminación *-es* (por mencionar un ejemplo: *colegues*), pues consideramos que es una moda que alude más a lo políticamente correcto que a un cambio radical y/o estructural en términos epistemológicos, ya que el análisis de los títulos de las tesis en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013), ignoran, omiten la problematización de los fenómenos pedagógicos – educativos desde una perspectiva de género.

- El tópico valor(es) tiene una presencia de 56 tesis en un total de 1,564 títulos recepcionales. Ello significa sólo el 3.58% del total de los trabajos de titulación, lo cual nos parece significativo en términos de que la educación ha dejado de lado discusiones de orden axiológico, y no se diga de aquellas temáticas de carácter epistemológico, filosófico y ontológico. Desde nuestra opinión, el centro de lo que la comunidad pedagógica de hoy en día se centra en tópicos con una orientación muy marcada hacia lo “saber hacer” (técnico-procedimental), siempre desde una perspectiva cognitiva basada en contenidos.
- Títulos como los siguientes: “Las grandes desigualdades que ha venido a generar el modelo económico actual en el ámbito social, en mate-

ria educativa”, “La construcción de alternativas educativas en México en relación con el nuevo orden mundial” y “Educación neoliberal y sus efectos en la conformación de lo público”, “La pedagogía de la cosificación: consecuencias del neoliberalismo en la educación contemporánea”, “Políticas educativas neoliberales en la educación superior ; rasgos, impactos y retos en la transición de siglos”, “La política educativa mexicana en el marco de las políticas neoliberales: la búsqueda de una equidad educativa” y “Monolitismo educativo excluyente: una aproximación crítica al discurso pragmático del dogma neoliberal” y “La exclusión educativa el caso de México 1980 – 2000”.

- Son escasos trabajos que dan cuenta del contexto socio-político en el cual los estudiantes viven y son formados académicamente. Los otros títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía examinadas, omiten por completo cualquier alusión al contexto político-social en el que los estudiantes se desarrollan y en el que académicamente están formados. Este es un punto que nos parece muy preocupante ya que habla no solo de los contenidos del plan de estudios en el que son y fueron formados, sino también de la manera en cómo nosotros los profesores los formamos como ciudadanos, como sujetos con o sin conciencia social y como pedagogos que miran o no conflictos, tensiones y problemáticas político-sociales, locales, nacionales y/o internacionales.
- El rol del pedagogo y del orientador siempre está cifrado con la palabra función. Ello nos remite a la manera en cómo los docentes enseñamos a mirar a los estudiantes en los procesos de investigación desde la epistemología. Con ello, nos percatamos de las trazas positivistas aún son claras y centrales en la formación de los estudiantes del sistema educativo público mexicano desde el nivel básico.
- Se encontraron 9 tesis referidas a necesidades especiales, 9 cuyos títulos aluden al síndrome de Down, 3 que aluden a Diversidad educativa, sexual y lingüística y 5 que aluden a la inclusión educativa, de la diferencia, y sobre temas transversales en el *currículum*. Esto también nos es muy sorprendente pues habla de una sociedad fuertemente arraigada en la idea de “normalidad” que nos es heredada cultural y socialmente, así como de un modelamiento de normalidad que viene desde el Estado y que baja a las escuelas. Este hallazgo, en cierta medida también puede ser cruzada con los que las estadísticas que muestra la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (INEGI - ENADIS), 2017, arroja datos alarmantes sobre la sociedad mexicana con preva-

lencias muy altas en temas de discriminación. Esto se ve reflejado en los temas que se abordan en los trabajos recepcionales, ya que no estamos acostumbrados ni educados para mirar las diferencias, las diversidades como parte de nuestro abanico socio-cultural. De ahí que los títulos de las tesis reflejan en su gran mayoría, situaciones, problemáticas y fenómenos cuyo interés por conocer se focaliza en las dimensiones de “lo normal”.

- “Objeto de estudio”, “objeto de investigación”, “objeto de aprendizaje” y “objeto visitante” son frases que directamente, sin necesidad de interpretaciones, hablan de uno de los principios más conservadores del positivismo: el empirismo que sustenta la relación dividida entre el Sujeto cognoscente y el Objeto pasivo que es susceptible de ser explicado por la razón cognoscente del sujeto. Ello nos habla de que la crisis y ruptura de las razones ontológicas, epistemológicas y filosóficas que se dio en los años 70’s del siglo pasado, donde ya no es S-O (Sujeto-Objeto) sino S-S (Sujeto-Sujeto) como principios generadores y constructores de conocimiento, sentido y significado, no ha llegado a las aulas, ni tampoco a la forma en cómo los profesores que ejercemos nuestra práctica docente, tutora y de acompañamiento.
- Reflexión “Del latín tardío *reflexio*, *-ōnis*, acción de volver atrás.”, es la definición que la Real Academia Española (RAE) ofrece para este sustantivo abstracto aparece en 15 títulos de 1,564 títulos, lo que representa el 0.95% del total, es decir, menos del 1% del 100% de los títulos de las tesis / tesinas de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013). Estos son algunos ejemplos: “Reflexión sobre el proceso enseñanza/aprendizaje de un tema de epistemología y pedagogía”, “La reflexión en la formación docente”, “Mi experiencia docente con fundamento en la lectura: análisis y reflexión”, “La enseñanza de ciencias naturales en la Escuela Telesecundaria Mexicana: una propuesta didáctica para favorecer la reflexión docente”, “¿Quiénes son nuestros docentes?: redescubrimiento hacia una reflexión de su [y nuestra] práctica: una interpretación desde la hermenéutica analógica”, “La enseñanza de ciencias naturales en la Escuela Telesecundaria Mexicana: una propuesta didáctica para favorecer la reflexión docente”, “Reflexión sobre la experiencia del trabajo realizado en un centro de atención sicopedagógica”, entre otros.

El presente hallazgo nos resulta muy significativo en términos de cómo aprendemos, cómo enseñamos, como problematizamos en tér-

minos epistemológicos, ya que son datos altamente elocuentes de la mirada y forma de entender el mundo pedagógicos y educativos expresados en sus dimensiones socio-culturales. Es decir, no aprehendemos la realidad desde la reflexión, por alguna razón, el ejercicio Reflexivo, bajo el presente análisis, se ha convertido en una ausencia casi siempre presente en la forma en cómo enunciamos, a través del lenguaje escrito, de un tema problema o fenómeno pedagógico y/o educativo. La pregunta conducente es ¿por qué el ejercicio reflexivo se encuentra ausente en los títulos de las tesis / tesinas de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013)?, ¿por qué no se considera la posibilidad de incluir el sustantivo abstracto Reflexión en los títulos de tesis/tesina?, ¿será que la Reflexión lo damos por sentado, se encuentre presente o no en el desarrollo de la tesis/tesina?

Puede ser que la reflexión esté llevada a cabo en la tesis, sin embargo, no es un sustantivo presente como palabra clave en los títulos de las tesis/tesinas estudiadas, que ofrezca una promesa o un indicador o un marco referencial de lo que se hará en el trabajo recepcional desde lo procedimental, en términos de pensamiento lógico – abstracto.

- Por su parte, el ejercicio cognitivo referente al Análisis (Analizar) sí se encuentra muy presente en los títulos de las tesis / tesinas de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013). Se encontraron 93 títulos en la base de tesis estudiada. Este número representa el 5.94% del total de tesis/tesis. Si lo comparamos con el .95% de la palabra Reflexión, se puede apreciar que la tradición académica upeniana es más abierta al uso de sustantivo abstracto Análisis en los títulos de los trabajos recepcionales de la licenciatura en pedagogía de nuestra universidad.
- Comparar / comparativo /comparación solo aparece en 9 títulos. La observación que hacemos con este ejercicio es similar al de Reflexionar / Reflexión. Como en los casos anteriores, que estos sustantivos abstractos / Verbos no aparezcan sistemáticamente en los títulos de los trabajos recepcionales en cuestión, no significa que el ejercicio cognitivo no se lleve a cabo o se desarrolle en la tesis/tesis. No obstante, llama la atención la forma en cómo el sustantivo Análisis predomina en los títulos en comparación con los otros ejercicios cognitivos de tratamiento lógico que las tesis/tesinas desarrollan.
- Se repite constantemente una de las características de la Escuela Tradicional Mexicana: se restringe la actividad del juego como factor formativo y de aprendizaje dentro de las aulas y las escuelas, solo en el

nivel básico del sistema educativo mexicano. Conforme se avanza en la formación educativa, se observa que el principio del juego como factor educativo se difumina hasta desaparecer. Esto lo confirma la evidencia de solo 22 tesis de la base de datos señalada, que hablan del juego a nivel preescolar.

- Creatividad (Creativo), sustantivo presente en 12 títulos de trabajos recepcionales. La creatividad como concepto esbozado en las tesis/tesinas también tiene poca representatividad. Al igual que el juego, la Creatividad (Creativo) no son condiciones o/y características que preocupen u ocupen las problemáticas – fenómenos – temáticas de los trabajos recepcionales de los estudiantes. La gran pregunta es ¿por qué tales ausencias en las enunciaciones de los títulos? Tanto el Juego como la Creatividad son dos grandes ausentes que expone muchos de los problemas que presentan los estudiantes y también los profesores de educación superior. Cabe entonces preguntarse ¿cómo y desde dónde entender estas dos grandes ausencias?
- La frase Tiempo Libre corre la misma suerte que Juego y Creatividad. Encontramos solo 2 (dos) títulos que incluyen estas frases: “Tu tiempo: una propuesta para la creación de una revista dirigida a las alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional, para el mejor aprovechamiento de su tiempo libre” y “Museo del Antiguo Colegio de San Ildefonso: un apoyo en la educación inicial: proyecto de desarrollo educativo para el tiempo libre familiar”. El tema tiempo libre resulta sin importancia para los abordajes pedagógicos y educativos estudiados por los estudiantes. Esto habla mucho de nuestra sociedad contemporánea y de la relación sujeto(s) – Tiempo Libre. La ausencia temática de este punto habla de la valoración que le damos a este aspecto de nuestras vidas y, en gran medida, constituye uno más de los grandes hoyos negros de nuestro currículo.
- Existe una fuerte tendencia a adscribirnos a discursos y corrientes de pensamiento educativo y pedagógicos provenientes de lo que se conoce como el norte “primermundista”. De igual forma, en los títulos de las tesis/tesinas analizadas, se detectó que los educadores, pedagogos y filósofos de la educación objetos centrales y temáticos de los trabajos referidos, son hombres de hemisferio norte. Ello lo interpretamos como una tendencia a mirar hacia el norte y poco hacia la producción pedagógica y educativa que se genera en los países “no desarrollados” del hemisferio sur. Ello supone en el fondo, una tendencia muy

arraigada hacia formas particulares de colonización académica y de la re-producción a nivel universitario de conocimientos producidos en universidades occidentales del hemisferio norte. Esto a nuestros ojos representa un foco rojo que debe ser origen de una serie de reflexiones sobre cómo nos formaron a nosotros los profesores, cómo formamos a los estudiantes de nuestra licenciatura y por qué sólo validamos y socializamos discursos y visiones pedagógicas y educativas occidentales del hemisferio norte.

Conclusiones

Desde la mirada de G. Fourez (2008), sostenemos que una de las producciones socio-epistemológicas es el trabajo recepcional de licenciatura en el que el lenguaje escrito encierra una determinada visión del problema planteado así como de la realidad en la que radica dicho problema. Las tesis/tesinas como productos académicos representan entonces, un recorte, una lectura, un ejercicio de interpretación y una re-construcción académica de la(s) realidad(es).

Asimismo, estos productos académicos encierran un mundo de



construidos ambos, desde de un bagaje socio-epistemológico, que la mayoría de las veces no es consciente, pero queda totalmente plasmado en nuestras obras. Ese bagaje socio-epistemológico así como el capital cultural de los alumnos que escriben sus tesis/tesinas se conforma en gran medida por la formación académica que reciben a lo largo de la licenciatura en pedagogía, y en ese sentido, los títulos de las tesis encierran una elocuencia poderosa en términos de entender por dónde corren los linderos pedagógicos y educativos que dominan el discurso y la episteme upeniana de nuestros días.

Esta investigación buscó construir una cartografía de los supuestos y postulados socio-epistemológicos que subyacen y sustentan el mapa de las problemáticas, tópicos, preocupaciones e interrogantes que ocupan el quehacer de los trabajos recepcionales de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco. Entonces, en ese tenor, ¿cuál sería la expresión de ese mapa cartográfico?

La principal y más extendida característica socio-epistemológica que conforma el sustrato del relieve de esta cartografía es la fuerte herencia de

muchos de los postulados de lo que se conoce como Escuela Tradicional Mexicana. Mencionaremos algunos de ellos:

- Conocimientos presentados, expuestos y enseñados de forma fragmentada, descontextualización histórico, social y cultural de los contenidos, de por sí, ya fragmentados.
- Transmisión de una visión epistemológica de los conocimientos científicos y sociales desde una mirada monolítica, estandarizada, normalizada y estática que no fomenta una visión de cambio y procesual de los fenómenos sociales, culturales, educativos.
- La forma de exposición enciclopedista por parte de los profesores, plantea pocos recursos de pensamiento desde la mayéutica, el análisis verdadero y no reducido a la retórica de las modas constructivistas o de las pedagogías activas.
- Presentación de trabajos de carácter monográfico, con poca reflexión y argumentación por parte de los estudiantes. Esta característica que a lo largo de la formación recibida en el sistema educativo mexicano, lo vinculamos estrechamente, con la forma de pensamiento tan dócil y domesticada que los estudiantes y maestros plasmamos en nuestras diversas producciones académicas, y como muestra de ello, tenemos este ejercicio de análisis y reflexión a partir de la exploración realizada de la base de datos de las tesis / tesinas de la licenciatura en pedagogía, UPN-Ajusco, (2001-2013).
- Los contenidos transmitidos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son superficiales, a la vez que, pocas veces son atendidos de forma transversal dentro de los currículos de la educación en todos los niveles educativos del sistema educativo mexicano.
- La enseñanza fragmentada, monográfica, curricularmente poco tejida desde lo transversal, con una mirada fuerte impronta positivista, favorece miradas epistemológicas poco incluyentes de todo aquello que resulta disruptivo del orden hegemónico de “lo normal”.
- Las habilidades de lectoescritura se ven disociadas conforme se avanza en la trayectoria educativa de la escuela pública mexicana. A lo largo del trayecto escolar formativo, la lectura se impone sobre la escritura, la cual se queda rezagada como una habilidad explícita a adquirir dentro de los currículos de todas las opciones de formación educativa del sistema educativo mexicano. Este rasgo es definitorio en la configuración esta cartografía porque el problema de la lectoescritura resalta significativamente como uno de los problemas con el que los profesores

- universitarios, de las disciplinas denominadas humanísticas, nos enfrentamos cotidianamente.
- La ponderación de un lenguaje logocéntrico que se sustenta básicamente en la lectura de textos de divulgación científica, el cual no se preocupa ni ocupa por la adquisición de lecturas, así como de la adquisición de habilidades mayores en escritura, cuya característica primordial sea el uso de un lenguaje que pondere los recursos retóricos del castellano como lengua oficial de nuestro país.
 - El carácter prescriptivo de la formación pedagógica y educativa, por un lado, alude a las huellas y trazos positivistas aún muy presentes en las aulas y en las escuelas de todos los niveles educativos; por otro lado, la moral subyacente prescriptiva remite a otros elementos positivistas que aluden a la relación epistemológica y filosófica establecida en la producción del conocimiento donde el Sujeto habla sobre y por el Objeto estudiado, es decir, que la producción del logos implica una relación de generación de conocimiento unilateral que nos remonta inmediatamente a la aceptación de un orden social y discursivo que reproduce la hegemonía del *status quo*.

No obstante la imagen cartográfica anterior, es menester resaltar que el realizar un trabajo académico escrito bajo las formas de tesis o tesinas, y sus diversos ramales, implica uno de los esfuerzos que requieren el despliegue conjunto de una serie de habilidades cognitivas, emocionales, intersociales, de (re) construcción de un capital cultural, de gestión, que nunca antes, en toda su trayectoria de formación académica, los estudiantes habían realizado.

Es así como estos puntos no solo alumbran el lugar donde estamos parados y que muchas veces desconocemos o poco reflexionamos en ello como profesores upenianos, sino también nos ofrecen luces sobre una serie de situaciones que pueden ser modificadas y transformadas en aras de una formación más integra de los estudiantes en términos de la consolidación sujetos, que en poco tiempo se integrarán de nuevo a la sociedad en calidad de pedagogos capaces de generar cambios y transformaciones sociales. De lo anterior, es que consideramos altamente pertinente rescatar una de las preguntas tradicionales de la filosofía educativa: ¿qué tipo de sujetos estamos formando en la escuela para qué tipo de sociedad?

Asimismo, los puntos advertidos en la sección hallazgos y en las conclusiones generales, son la base para una reflexión -dirigida a nosotros los profesores-, que profundice sobre nuestra formación académica y la relación

directa con nuestras formas y estilos de enseñanza; sobre nuestra obligación de actualización no sólo temática sino también epistemológica, filosófica y pedagógica; es decir, sobre la acuciante necesidad de romper con nuestros lugares comunes y estadios de confort y seguridad académica.

Referencias

- Cárdenas, V. (Coord.), (2016). *Aplicaciones del enfoque de redes sociales al estudio de problemas de la realidad contemporánea en México*. México: UAM-I / Gedisa.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. España: Ed. La Piqueta.
- Fourez, Gerard. 2008. *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque constructivista*. Madrid: Nárcea.
- Galagovsky, L. (1996). *Redes Conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria*. Argentina: Lugar Editorial.
- Halliday. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad en la enseñanza en los tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mason, R, y Lind, D. (1998). *Estadística para Administración y Economía: Nueva actualización*. Monterrey, México: Alfaomega.
- Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=VdLsNBL>. 17 de enero de 2019.
- Reguillo, R. (2010). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Rebeca Mejía y Sergio A. Sandoval (Coord.). México: ITESO.

Capítulo V

Importancia de las estrategias docentes para formadores de profesionales de la salud

Salud Socorro Jaramillo Ríos
Universidad Justo Sierra, México

En México, la educación médica es una responsabilidad compartida entre las instituciones de educación superior y las instituciones públicas de salud.

Sánchez, Lifshitz, Vilar, Martínez, Varela, Graue, 2015, p. 6

Resumen

En ocasiones los médicos formadores de residentes no cuentan con las herramientas docentes idóneas. Hasta hace algunos años, se entendía que la enseñanza-aprendizaje de la medicina estaba conformada por dos personajes: a) médico-docente (activo que transmitía conocimiento y era un modelo para seguir incuestionable) b) médico-estudiante (receptor pasivo que debía memorizar y repetir el conocimiento sin cuestionar). Hoy día la docencia médica se concibe como una práctica dinámica ubicada en un contexto global, donde el docente médico requiere contar con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicos que le ayuden a formar a los futuros médicos. Aquí se reportan los resultados de un acercamiento preliminar a un grupo de médicos, con el objetivo de explorar, con un enfoque deductivo, en qué medida consideran pertinente que los formadores de médicos adquieran herramientas docentes. Se aplicó un sondeo no probabilístico en Escala de Likert. Destacó que el 91.6% considera que los médicos empiezan a serlo una vez que comienzan su formación clínica de la mano de otros médicos; y el 95.8% considera que sí es recomendable que los profesionales de la salud a cargo de la formación o actualización de residentes posean conocimientos relacionados con el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación médica, formación, docencia.

Abstract

Occasionally, medical resident educators do not have the appropriate teaching tools. Until a few years ago, it was understood that the teaching-learning of medicine was made up of two characters: a) doctor-teacher (active that transmitted knowledge and was an unquestionable role model) b) student-doctor (passive receiver who had to memorize and repeat the knowledge without questioning). Today medical teaching is conceived as a dynamic practice located in a global context, where the medical teacher requires certain knowledge, skills and pedagogical attitudes that help train future doctors. Here the results of a preliminary approach to a group of doctors are reported, with the aim of exploring, with a deductive approach, to what extent they consider it pertinent that the trainers of doctors acquire teaching tools. A non-probabilistic survey was applied in the Likert Scale. He stressed that 91.6% consider that doctors begin to “be” once they begin their clinical training with other doctors; and 95.8% consider that it is advisable that the health professionals in charge of training or updating residents have knowledge related to the educational field.

Keywords: Medical education, training, teaching.

Introducción

Una de las funciones con que todo profesional de la salud debe cumplir es la “educación para la salud”. La Organización Mundial de la Salud define como educación para la salud: “...cualquier combinación de actividades de información y de educación que lleve a una situación en la que las personas deseen estar sanas, sepan cómo alcanzar la salud, hagan lo que puedan individual y colectivamente para mantenerla...”.

Además de los saberes clínicos, los profesionales de la salud deben desarrollar una serie de competencias procedimentales y actitudinales; para lo cual el entorno clínico se perfila como el ideal para afinar la formación de los futuros médicos; para lo cual el ambiente idóneo es el espacio clínico directo. Tal como indican Millán & Gutiérrez, la enseñanza de la medicina “...es propia del quehacer diario de los médicos en el entorno clínico (...) los médicos empiezan a serlo –en una gran parte– una vez que comienza su formación clínica de la mano de otros médicos” (Millán & Gutiérrez, 2012, p. 144).

Desde este punto de vista, el acto de aprender a ser médico va más allá de la mera acreditación de los estudios profesionales, incluso de posgrado. Se requiere inevitablemente de la práctica constante y cotidiana en el entono clínico u hospitalario y ante situaciones reales. Contar con un mentor con entrenamiento docente será de gran ayuda para emprender el camino hacia la profesionalización en el área de la salud en general.

Resulta común que los médicos formadores de residentes no cuenten con estudios o especialización en el área de la educación o docencia, lo que deriva en carencia de las herramientas docentes idóneas. Hoy día la docencia médica se concibe como una práctica dinámica ubicada en un contexto global, donde el docente médico requiere contar con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicos que le ayuden a formar a los futuros médicos.

Aquí se reportan los resultados de un acercamiento preliminar a un grupo de médicos, y el objetivo general del trabajo fue: explorar, con un enfoque deductivo, en qué medida consideran pertinente que los formadores de médicos adquieran herramientas docentes. Para cumplir con dicho propósito se aplicó un sondeo no probabilístico en Escala de Likert.

El contenido de este escrito es el siguiente: se inicia con una breve revisión de los antecedentes históricos de la educación médica, posteriormente se menciona algunas características relacionadas con la importancia de la enseñanza médica, finalmente se exponen los resultados de la exploración realizada.

Antecedentes históricos de la educación médica

Se han ubicado vestigios de la existencia de un rudimentario proceso tutorial de enseñanza en la antigua Grecia, que bien podrían considerarse el antecedente directo de la educación médica. “Durante la Edad Media, el sistema dominante de enseñanza fue el de los aprendices, mismo que se prolongó hasta la aparición de la primera Facultad de Medicina en Salerno, Italia, entre los siglos IX y XI” (Benavides, en Parra Acosta, 2010, p. 2).

En el siglo XVII, la educación médica aún era muy conservadora, sobre todo en el Viejo Continente y la Nueva España, esto sobre todo debido al vínculo entre la práctica hospitalaria y las instituciones religiosas. En este contexto, la formación de los especialistas en salud se daba a través de un dictado por la mañana, que se le conocía como la *cátedra prima*, un dictado por la tarde, denominado *vespera*; para más tarde participar de una disertación sobre escritos galenos o árabes. El problema de este sistema era que no

había práctica paralela a esta primera instrucción, ya que "...una vez que esta capacitación terminaba, el candidato a médico servía como ayudante de su maestro y, sin un tiempo definido para el término de su capacitación, era catalogado como médico" (Benavides, en Parra Acosta, 2010, p. 2).

Sería hasta 1858 que se inició en Inglaterra un proceso formal de evaluación de la práctica médica, tomando en consideración factores que abarcan desde la admisión hasta la evaluación del proceso terminal. En 1910, Abrajham Flexner publicó un informe donde establecía que "...la educación en medicina no era simplemente un proceso misterioso de iniciación profesional o tutoría" (Benavides, en Parra Acosta, 2010, p. 3), sino que además se requería de un grupo académico dedicado al acto de formar a los alumnos y a la investigación.

Hoy día, en el contexto de la globalización se han tenido que romper paradigmas tanto en el manejo y generación de conocimiento médico, como en las habilidades que es menester desarrollar, incluso, para los modelos de atención a la salud y así favorecer las condiciones de vida de los pacientes. En esta línea de ideas, la formación médica debe orientarse de manera holística, más allá de los meros conocimientos técnicos, hacia una práctica realista que tome en cuenta las necesidades urgentes de la población, con un enfoque humanista, ético y responsable.

En este contexto globalizado, la Organización Mundial para la Salud (OMS) en 1978 indicó la importancia de que se adoptara para el 2000 el objetivo "Salud para todos", para lo cual hubo de establecerse a nivel general una serie de recomendaciones que permitieran el desarrollo de una "... educación médica centrada en la atención primaria de la salud, atendiendo los determinantes sociales de la misma. Hoy se sigue planteando la prevención y la atención primaria como ejes de la política pública y de formación en salud" (Sánchez, Lifshitz, Vilar, Martínez, Varela, Graue, 2015, p. 4).

Importancia de la enseñanza médica

De acuerdo con Rodríguez Gómez, la educación médica debe contemplar los siguientes aspectos:

En primer lugar lo que significa y supone la formación, no como una tarea mecánica y operativa, sino como un proceso de constitución. Un segundo aspecto está relacionado con los saberes formativos y un tercero, tiene que ver con la profesión y el sujeto que la ejerce: el docente (Rodríguez, 2004, p. 71).

El docente del área médica tiene el compromiso, según apunta Rodríguez Gómez, de:

...hacer de la enseñanza un acto político, en la medida en que revela las relaciones de poder que se encuentran vigentes en el conocimiento. Los intelectuales transformativos asumen además, la pedagogía como un espacio propicio para su práctica emancipadora, política y cultural (Rodríguez, 2004, p. 72).

Por su parte, Sullivan (2014) afirma que existe una serie de dominios con que deben contar los médicos, mismos que se desarrollan y amplían en su formación a lo largo de la vida, más allá de los meros estudios profesionales de origen: competencia clínica, competencia cultural, altruismo, liderazgo, responsabilidad, habilidades interpersonales, respeto, mejoramiento de la práctica, aspectos éticos/legales y educación.

Ahora bien, es necesario establecer que existen dos concepciones de la formación docente: la no profesional y la profesional. La primera supone que es en la práctica de la propia enseñanza que se “aprende” a enseñar, lo cual se logra a partir de la mera repetición de procesos ante los “aprendices”. La segunda concepción deriva de la enseñanza entendida como un proceso complejo que debe sistematizarse a través de una serie de conocimientos y habilidades que convierten al proceso enseñanza-aprendizaje en un proceso consciente.

Lo anterior supone que si la mayoría de los médicos que enseñan, ya sea en el ámbito universitario u hospitalario, lo hacen sin una formación pedagógica previa, al estilo medieval de la formación del “aprendiz”. Con base en las ideas que propone Ruiz Moral (2010) para los tutores en el área médica, se infiere que los aprendices del área médica deben desarrollar, guiados por su mentor, lo siguiente:

- Capacidad para reflexionar estratégicamente sobre los diversos problemas de salud, así como sus redes determinantes y alternativas.
- Reflexión sobre la propia manera de resolver los problemas de salud de los pacientes.
- Expandir la capacidad de empatía, asertividad y negociación.
- Comprender de qué manera podrá hacerse cargo, en un futuro, de su propia educación, la cual tiene que darse a lo largo de toda su vida profesional.
- Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a través de la guía del docente, quien deberá fungir más como un orientador, que como un proveedor de conocimientos.
- Favorecer la autoestima, la autoeficiencia y la autonomía.

Para que el mentor pueda guiar satisfactoriamente a los residentes o alumnos, deberá contar con un plan de formación individual que incluya, además de la actualización clínica, una serie de competencias docentes básicas, que le permitan incluso poner en práctica un contrato pedagógico.

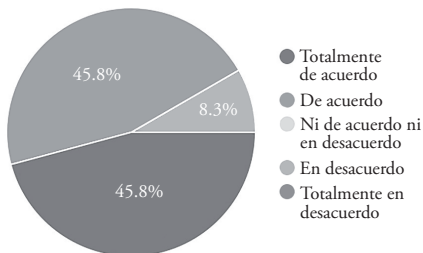
El contrato pedagógico pretende clarificar y mejorar mediante acuerdos explícitos –casi siempre consignados por escrito y firmados por sus autores- el comportamiento, las tareas a realizar, la gestión del aprendizaje, los derechos y los deberes del aprendiz y de sus tutores o las reglas de funcionamiento de aquél y del grupo (Ruiz Moral, 2010, p. 48).

Ante los pacientes y los aprendices, un médico o profesional de la salud en general, debe poder “...adaptar las instrucciones y la enseñanza a las necesidades individuales dentro de un grupo” (Ruiz, 2010, p. 23).

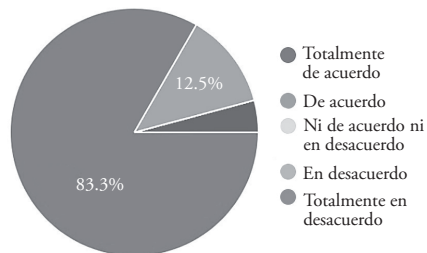
Resultados de la exploración y recomendaciones derivadas

Los resultados que ha continuación se incluyen tienen el propósito de confrontar lo mencionado por Millán & Gutiérrez (2012), con relación a que los médicos empiezan a serlo cuando inician su formación clínica con otros médicos; así como explorar qué tanto se considera que sí es recomendable que los profesionales de la salud a cargo de la formación o actualización de residentes posean conocimientos relacionados con el ámbito educativo.

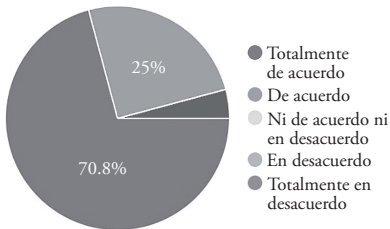
1.- Los médicos empiezan a serlo –en una gran parte– una vez que comienza su formación clínica de la mano de otros médicos.



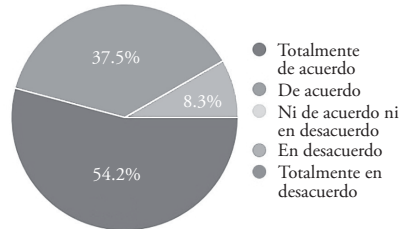
2.- Es recomendable que los profesionales de la salud, a cargo de la formación de los residentes y actualización del personal clínico, posean conocimientos teórico-prácticos en el área docente o educativa.



3.- Realizar estudios especializados en docencia o educación favorece el proceso de formación y evaluación de los residentes o principiantes del área clínica.



4.- Contar con estudios especializados en docencia o educación mejora la interrelación con los pacientes, facilitando el papel del médico como promotor de la salud.



Tal como se puede apreciar, el 91.6% de los sujetos entrevistados está de acuerdo con la idea de Millán & Gutiérrez respecto a que los médicos empiezan a serlo cuando inician su formación clínica con otros médicos (45.8% totalmente de acuerdo y 45.8% de acuerdo). Por su parte, la gráfica 2 demuestra que los entrevistados en un 95.8% (8.3.3% totalmente de acuerdo y 12.5% de acuerdo) consideran que sí es recomendable que los profesionales de la salud a cargo de la formación o actualización de residentes posean conocimientos relacionados con el ámbito educativo.

Más adelante, en la gráfica 3 queda expuesta la postura de los encuestados al indicar que la formación docente favorece el proceso de enseñanza y evaluación de los residentes (95.8% promedio entre los que están totalmente de acuerdo y de acuerdo). Llama la atención que el porcentaje de médicos que consideran importante la formación docente en su labor como promotores de la salud con sus pacientes, a pesar de ser en promedio del 91.7%, es 4 puntos porcentuales menor que lo asignado a la pregunta anterior.

Tomando en cuenta la responsabilidad que la sociedad actual le ha conferido a los formadores de médicos, para guiar a los futuros especialistas de la salud, se recomienda tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

A) Desligarse del rol tradicional que supone un maestro intocable y un estudiante pasivo que sólo repite los conocimientos de manera automática. Para esto se requiere aceptar la importancia de las estrategias docentes formales, como mediadoras de aprendizaje, aplicadas para guiar con un enfoque integral a los futuros profesionales de la salud. Es muy recomendable recurrir al aprendizaje significativo para que los médicos en formación puedan adquirir conocimientos más claros y duraderos.

B) Fomentar una cultura investigativa permanente en lo que se refiere a las áreas específicas que se practiquen, tanto para la propia actualización del

médico-docente como para la formación del médico-estudiante. Esto ayudará a dar respuestas objetivas a aquellos problemas de la salud que ambos personajes vayan enfrentando día con día.

C) Hacer uso de las estrategias informáticas que hoy día pueden utilizarse para favorecer la comprensión y aplicación de los conocimientos del área médica. En este caso se recomienda que los propios médicos-docentes estén a la vanguardia no sólo en cuanto a la clínica se refiere, también en cuanto al uso de sistemas integrados de información y paqueterías o programas informáticos especializados en el área de la medicina, que puedan facilitar la visión y desarrollo de los estudiantes e incluso de los residentes.

D) Utilizar estrategias tecnológicas para facilitar el aterrizaje entre teoría y práctica médica, tal es el caso de los simuladores clínicos, los cuales permiten enfrentar a los sujetos en formación con temas incluso transversales, como es el caso de la bioética.

E) Incluir en la planificación y programas de formación médica estrategias para el desarrollo de competencias y evaluación de competencias, tanto genéricas del ámbito de la salud, como aquellas que correspondan a cada área especializada. Todo esto para cumplir con las necesidades reales de formación, atención e investigación en el área médica; desde un enfoque analítico que responda a las demandas de una sociedad en permanente transformación.

Conclusiones

Ha quedado clara la importancia de que los profesionales de la salud realicen estudios de formación docente que les permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para planificar, aplicar y evaluar estrategias didácticas; máxime en aquellos que se desempeñen en instancias como hospitales-escuela y en general como profesores clínicos; pero también favorece la interacción con los pacientes en lo que se refiere a la educación para la salud de los pacientes.

Para cumplir con todo lo expuesto hasta el momento, se requiere del diseño de un perfil del docente de medicina, que cumpla con una serie de competencias que le ayuden, por un lado, a permanecer actualizado, y por el otro, que favorezca de manera comprometida y realista a la formación de sus discípulos.

Se sabe que actualmente los cambios sociohistóricos se dan de manera vertiginosa, es por ello por lo que el profesional de la salud debe integrarse a situaciones reales, de manera activa, consciente y preparada.

Finalmente, hay que mencionar que se requiere que el médico-docente se mantenga actualizado de manera permanente, es menester que fuera del espacio académico tome cursos, diplomados, posgrados en general; no solo de su área de especialización, también en lo que a formación docente se refiere.

Referencias

- Millán, J. & Gutiérrez, J. (2012). 'Enseñar a ser médicos': un análisis de opinión de los médicos implicados en la docencia de la clínica práctica (I). Conclusiones del análisis cualitativo y metodología para un estudio cuantitativo. *Educ Med.* 15 (3), pp. 143-147. Madrid.
- Parra Acosta, H. (coord.). (2010). *Las competencias del docente de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación.* Chihuahua, México: Pearson.
- Rodríguez Gómez, H. (2004). ¿De la educación médica al médico como educador? *Revista Latreia.* 17(1).
- Rodríguez Suárez, J. (2002). *Educación Médica. Aprendizaje basado en problemas.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ruiz Moral, R. (2010). *Educación Médica. Manual práctico para clínicos.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sánchez, Lifshitz, Vilar, Martínez, Varela, Graue. (2015). *Educación Médica. Teoría y Práctica.* Barcelona: Elsevier.
- Sullivan, E. (2014). A framework for professionalism in surgery: what is important for medical students? *The American Journal of Surgery,* (207) 255-259.

Capítulo VI

La capacitación y actualización docente en la Coordinación de Desarrollo Humano Profesional de la Universidad La Salle, Ciudad de México: una estrategia para fortalecer las capacidades docentes para gestionar el curriculum transversal institucional¹

Esther Vargas Medina
Gloria Díaz Zamora
Mónica Ruiz Esquivel

Universidad La Salle, Ciudad de México

Resumen

En este trabajo se describen las características en las que en la Universidad La Salle Ciudad de México se diseñó una estrategia de capacitación y formación docente del claustro académico que imparte las asignaturas del curriculum transversal en el pregrado. Esta estrategia se desarrolla en conjunto con la Coordinación de Formación Docente, instancia encargada a nivel institucional de definir y poner en operación la *Política de Formación Docente* institucional a través de dos mecanismos principales: el *Plan de Vida y Desarrollo del Personal Académico* (PVYDPA) y el *Programa Institucional de Formación Docente* (PIFOD). Se describe el proceso de construcción y funcionamiento de esta experiencia a través del diseño, desarrollo e implementación del Diplomado en Formación para el Diálogo Intercultural (FODI) y el Diplomado en Formación para la Transformación Social (FOTRAS); orientados a los profesores que gestionan este curriculum transversal. A partir del análisis de sus características, se define como una experiencia de innovación e intervención educativa institucional, que sienta las bases para el desarrollo del PVYDPA de este claustro especializado que desarrolla sus funciones docentes en grupos multidisciplinarios de estudiantes y que se centra en el desa-

¹ Agradecimiento a la Dra. Jennie Brand Barajas, de la Coordinación de Formación Docente, y al Mtro. Eduardo Contreras Contreras, de la Coordinación de Desarrollo Humano Profesional, por la valiosa información proporcionada sobre los antecedentes del proyecto y la intervención en las fases de diseño y operación de ambos Diplomados.

rollo de capacidades y valores que fortalezcan su formación integral como universitarios lasallistas.

Palabras clave: Formación integral, curriculum transversal, Área Curricular Común, innovación de la práctica docente.

Abstract

This paper describes the characteristics in which a training strategy and teacher education for the academic faculty that teach the subjects of the transversal curriculum in undergraduate were designed at La Salle University. This strategy is developed in conjunction with the Coordination of Teacher Training, a body in charge at the institutional level of defining and putting into operation the Institutional Teacher Training Policy through two main mechanisms: the Academic Staff Life and Development Plan (PVYDPA) and the Institutional Teacher Training Program (PIFOD). The process of construction and operation of this experience is described through the design, development and implementation of the Diploma in Training for Intercultural Dialogue (FODI) and the Diploma in Training for Social Transformation (FOTRAS); aimed at teachers who manage this transversal curriculum. Based on the analysis of its characteristics, it is defined as an experience of innovation and institutional educational intervention, which lays the foundations for the development of the PVYDPA of this specialized faculty that develops its teaching functions in multidisciplinary groups of students and that focuses on development of capacities and values that strengthen their integral formation as Lasallian university students.

Keywords: Comprehensive training, transversal curriculum, Common Curricular Area, innovation of teaching practice.

Introducción

La docencia, como una de las funciones principales de la Universidad La Salle (La Salle), ha de articularse con la investigación y extensión a favor de la mejora de la práctica educativa del claustro. Se concibe al docente como el

agente que interconecta a los protagonistas centrales de la escena educativa; el traductor de los modelos educativos y los saberes disciplinares, en acciones específicas en los espacios de aprendizaje tanto presenciales como virtuales; no es solamente un transmisor de conocimientos, es un educador y como tal debe prepararse continuamente.

La *Política de Formación Docente* de La Salle (Brand Barajas, 2013) contempla el reconocimiento de la necesidad de mejorar la práctica educativa, con una apertura al cambio en las formas de relación que establece con el conocimiento, los estudiantes, los pares, la institución y el contexto. Se pretende que introduzca de forma deliberada la innovación en su intervención educativa, para potenciar de forma sustancial el aprendizaje de los estudiantes, en situaciones de interacción e interactividad. En el caso del claustro de la *Coordinación de Desarrollo Humano Profesional* (CDHP), el papel del docente adquiere una dimensión especial, dado que son los encargados de impartir las asignaturas que promueven el desarrollo de capacidades y valores genéricos en los estudiantes (Vargas-Medina, 2019). Por esa razón se diseñó una estrategia *ad hoc* para su fortalecimiento.

Desarrollo de la experiencia innovadora

Se considera un deber que el claustro que atiende la formación de contenidos, permee en los estudiantes el que las materias del currículum transversal no sean vistas como un peligro de desatención de los temas disciplinares o especializados en los campos del conocimiento, pues el conocimiento y la adquisición de herramientas abordados en nuestras materias, más que distractores son integradores del conocimiento, dado que el sujeto de aprendizaje es un ente social que necesita adaptarse a las exigencias de un mundo globalizado con capacidades de respuesta en lo local y global.

A través del currículum transversal se pretende integrar los elementos del Modelo Educativo que contribuyen a su flexibilidad y a dotar de sentido social y humano a la formación disciplinar, creando *personas* capaces de dar soluciones a problemas específicos del entorno, así como desarrollar las habilidades para adaptarse a los cambios que exige la realidad actual con un sentido de responsabilidad social (Vargas, J, y cols., 2013; Vargas, Rodríguez y Vargas, 2010).

En la CDHP participamos en la formación integral de los estudiantes, a través de la gestión académica y pedagógica de contenidos transversales orientados al desarrollo de capacidades, actitudes y valores para que sean agentes de cambio en su entorno, demostrando una cultura de amor por la

paz y de preservación del medio ambiente, así como un ejercicio ético de su profesión con responsabilidad social. Ofrecemos 21 asignaturas a los alumnos de todas las licenciaturas, de las cuales deben cursar 13; en cursos regulares e intensivos, en modalidad presencial, mixta o virtual y en grupos multidisciplinarios; permitiéndoles la posibilidad de adelantar o posponer materias, para que ellos armen su ruta académica atendiendo a su propio ritmo de formación.

La Salle define tres políticas para la formación del claustro académico, con la orientación de organismos internacionales como la UNESCO. Conforme al carisma lasallista, ésta es primordial. A nivel institucional constituye una necesidad, ya que la mayoría de los profesores son especialistas en sus diversos ámbitos del conocimiento, más no necesariamente en la educación. A continuación, se enuncian las citadas políticas:

- a. Política de formación continua del docente universitario.
- b. Política de evaluación de la docencia universitaria.
- c. Política de innovación de las prácticas educativas.

Estas Políticas se concretan en el *Plan de Vida y Desarrollo del Personal Académico* (PVYDPA) (Carballo Riva Palacios, 2018), nombrado como la formación del claustro académico para la mejora de su práctica educativa y su proceso de identidad institucional. Cabe mencionar que se cuenta con un *Diplomado en Formación Lasallista* (DFL) y un Curso de Formación Lasallista (FORLA), que ha contribuido significativamente para fortalecer el sentido de identidad en el colaborador.

El eje vertebral de este Plan es el *Programa Institucional de Formación Docente* (Brand Barajas, 2017), el cual a su vez está estructurado bajo un enfoque de trayectos formativos dentro de un marco institucional y de la Misión Educativa Lasallista, a favor de la transformación de la práctica educativa del claustro académico. Éste pretende estimular la construcción de la identidad y del compromiso, se planifica en función de entrelazar el desarrollo y fortalecimiento de procesos tales como mediar las estrategias y acciones planeadas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, el respectivo acompañamiento, la orientación y la tutoría al estudiante, así como al docente para potenciar la habilidad de aprender a aprender, de autorregulación, motivación, de auto-eficiencia y de autonomía, como resultado de haber construido su aprendizaje. La metodología pedagógica utilizada en ambos procesos educativos (la enseñanza y el aprendizaje), así como en aquellas acciones de evaluación de forma permanente y formativa (transversal) buscan

el reconocimiento e implementación por “cuenta propia”, de aquellos aspectos que requieren enriquecerse y mejorarse.

El PIFOD:

- a. Está centrado en los procesos educativos.
- b. Retoma los enfoques pedagógicos de la perspectiva humanista cristiana y el paradigma sociocognitivo.
- c. Concibe al estudiante como la persona responsable de su proceso de aprendizaje (autónoma), flexible y propositiva con una formación profesional consistente y en construcción permanente.
- d. Forja al docente como un mediador y acompañante de los procesos de formación disciplinar, profesional y personal de los estudiantes a través de la práctica docente.
- e. Presenta una estructura flexible, incluyente de la diversidad y abierta a los procesos de cambio e innovación.

Se concreta en cinco trayectos formativos para la mejora e innovación de la práctica educativa con una temporalidad anual:

Documentación de la práctica docente y compilación de evidencias de aprendizaje.

- a. Actualización en los campos curricular y didáctico.
- b. Actualización en los campos disciplinar y profesional.
- c. Participación en eventos de identidad institucional.
- d. Orientación a los estudiantes.

La Coordinación de Formación Docente en un trabajo conjunto con las Escuelas, Facultades, coordinaciones de la Dirección de Apoyo Académico y la Coordinación de la Vicerrectoría de Bienestar y Formación, colaboran en la organización de la oferta educativa de programas no formales como diplomados, cursos y talleres en distintas modalidades.

Formación y actualización docente en la Coordinación de Desarrollo Humano Profesional

Consideramos que este modelo institucional se desarrolla en forma innovadora en esta Coordinación, a partir de las estrategias implementadas desde el 2013 a la fecha, a partir de la revisión y actualización de las materias que conforman este currículum transversal.

Los Diplomados *Formación para el Diálogo Intercultural* (FODI) y Diplomado en *Formación para la Transformación Social* (FOTRAS), surgieron

atendiendo la formación de los contenidos transversales, teniendo como prioridad dotarlos de herramientas tanto disciplinares como pedagógicas para impartir las asignaturas; en el caso del FODI de *Diálogo Intercultural* y en el caso del FOTRAS la Obligatoria Electiva 2 (*Seminario: Transformación de la Realidad Social desde... las Ciencias de la Vida, las Ciencia y la Tecnología, las Ciencias Económico Administrativas, el Arte y el Diseño así como desde las Humanidades*).

Ambos Diplomados surgen teniendo como base la creación del *Diplomado en Intervención Pedagógica* (DIP) y el *Diplomado del Área Teológica* (DAT), este segundo como proyecto pionero de la CDHP bajo la gestión de la Mtra. Ana Marcela Castellanos Guzmán y autorizado por la Junta de Gobierno en enero de 2013.

En ambos Diplomados han participado las siguientes Coordinaciones de la Universidad La Salle:

- El Centro Internacional de Educación a Distancia (CIED), apoyado en gestionar el espacio virtual de ambos Diplomados y de brindar soporte técnico para los mismos.
- La Coordinación de Formación Docente (CFD), quien ha contribuido activamente en el diseño instruccional de ambos Diplomados, además de ser mediadores en módulos relacionados con el aspecto pedagógico.
- La CDHP, se ha encargado del diseño instruccional y la mediación de ambos Diplomados, específicamente en el área disciplinar.

La CDHP, atendiendo al Ideario Lasallista, ha buscado estrategias para la capacitación y actualización constante de su claustro docente, por ello el esfuerzo conjunto de diversas áreas para la estructuración de ambos Diplomados. Y con ello coadyuvar a la formación de docentes, capaces de transmitir en el aula conocimientos, principios y herramientas que doten al estudiante de las competencias para enfrentarse a los retos del mundo actual, desde un enfoque humanista y cristiano que haga realidad la formación de *profesionales con valor*.

Diplomado en Formación para el Diálogo Intercultural

El FODI fue creado en la CDHP en trabajo colaborativo con la CFD, al tomar consciencia de la necesidad de la formación específica requerida para los docentes que imparten o deseen impartir la asignatura *Diálogo Intercultural*, considerando los contenidos temáticos de dicha asignatura.

En el Bloque Humanismo y Sociedad, las asignaturas que se imparten se encaminan a formar en los estudiantes valores y actitudes que les po-

sibiliten un redescubrimiento de su persona desde una perspectiva cognitiva, espiritual y sociológica, para emprender acciones que otorguen un sentido de trascendencia a sus vidas y quehacer profesional desde el discernimiento ético. Lo anterior, fundamentándose en una perspectiva humanista y de inspiración cristiana, para lograr con ello que el ideario Lasallista trascienda las aulas para volverse una realidad. La asignatura de Diálogo Intercultural es la segunda dentro del espacio curricular de este Bloque y da continuidad a la materia anterior *La Persona y su Interacción con los Otros* (cuyos contenidos se centran en el autoconocimiento de la persona y su entorno cultural, además de ser una asignatura que busca fundamentalmente contribuir en la generación de relaciones de respeto basadas en el reconocimiento de los Otros y de la dignidad humana). A partir de la reflexión y el análisis de la diversidad en sus distintas acepciones y contextos, esta materia también se enfoca en desarrollar en los estudiantes competencias interculturales que le permitan fomentar el diálogo en su actuar profesional y ciudadano, favoreciendo el reconocimiento de la identidad de los Otros, la comunicación y la empatía necesaria para una sociabilización deseable y eficaz.

Las versiones generadas para este Diplomado y la evolución del proyecto acorde a las necesidades específicas para impulsar de manera eficaz la participación y la formación del claustro docente, se pueden visualizar en el Cuadro 1, conforme a las generaciones que lo han cursado y la que actualmente está llevando a cabo:

Cuadro 1. Características y evolución del FODI

Generación	Modalidad	Módulos	Especificaciones
1ª. generación	Mixta (con mayor contenido presencial que en línea).	2 módulos de 20 hrs. cada uno; el primero situado en el contenido disciplinar, el segundo en el contenido pedagógico.	El Lic. José Gómez, Coordinador de Planeación Curricular) fue el teórico disciplinar del primer diplomado FODI, diseñando e impartiendo el mismo junto con el apoyo de la Mtra. Teresa Carballo, quien trabajó en línea con un enfoque pedagógico.

2ª. generación	Mixta	2 módulos de 20 h cada uno; el primero situado en el contenido disciplinar, el segundo en el contenido pedagógico.	Su diseño instruccional presencial en el área disciplinar, se realizó por parte de un profesor del claustro docente de la Jefatura de Asignaturas Antropológicas Sociales, dentro del Bloque Humanismo y Sociedad: Mtro. Juan Carlos Cabrera. Mientras que el módulo pedagógico corrió a cargo del CIED y de la CFD, atendiendo como mediadora la Dra. Jennie Brand.
3ª. generación	En línea	4 módulos	El FODI se consolida de esta manera para permitir a los docentes participantes, manejar la gestión de su tiempo, con base en su autorregulación, tratando de fomentar con ello su sentido de responsabilidad y compromiso para con ellos mismos y para con la institución. De igual forma, esta versión en línea, permite que docentes quienes se encuentran en otras ubicaciones geográficas puedan cursarlo con el apoyo de las bondades que la tecnología nos ofrece.
4ª. generación	En línea	4 módulos	En esta generación, el Jefe de Bloque de la asignatura Diálogo Intercultural, Mtro. Felipe Quintana, fue el mediador de los contenidos disciplinares, mientras que la Dra. Jennie Brand continuó con su apoyo en la mediación de los módulos pedagógicos.
5ª. generación	En línea	4 módulos	Actualmente, se está cursando de manera conjunta por profesores tanto de la Universidad La Salle Ciudad de México, como de La Salle Cancún, con un total de 14 profesores: 10 de Ciudad de México y 4 de Cancún.

Con la evolución de cada generación del Diplomado FODI, se han considerado los aspectos más pertinentes y eficaces para estructurarlo e impartirlo de la siguiente manera:

**Cuadro 2. Diplomado en Formación para el Diálogo Intercultural
Estructura y contenido**

Módulo	Nombre	Carga horaria	Objetivo
I	Introducción a la interculturalidad y fundamentos	10 h.	Ofrecer un panorama general y un marco conceptual de la asignatura.
II	Perfil de egreso	20 h.	Reforzar en los docentes el ideario Lasallista para una mejor y congruente impartición de la asignatura.
III	Interculturalidad, el encuentro con el Otro	30 h.	Desarrollar en los docentes habilidades para la transmisión, análisis y capacidad crítica sobre temas actuales relacionados a la interculturalidad.
IV	Estrategias	20 h.	Que los docentes sean capaces de establecer estrategias funcionales para transmitir los temas de la asignatura a los grupos que imparte, obteniendo un aprendizaje significativo en ello.

Cuadro 3. Acreditados 2014-2018

No.	Núm. de empleado	1a. Generación	2a. Generación	3a. Generación	4ª. Generación
1	16052	+		Acreditado	
2	14540	Acreditado			
3	14012	Acreditado			
4	14504	Acreditado			
5	015606		Acreditado		
6	7294	Acreditado			
7	14837		Acreditado		
8	10872	Acreditado			
9	15631		Acreditado		
10	12479			Acreditado	
11	16065			Acreditado	
12	015094	Acreditado			
13	003400	Acreditado			
14	014823	Acreditado			
15	14841	Acreditado			
16	004118	Acreditado			
17	15060	Acreditado			
18	13256	Acreditado			
19	15921			Acreditado	
20	15356		Acreditado		
21	15261		Acreditado		
22	16208				Acreditado
SUBTOTALES					
TOTAL					

Cuadro 4. Diplomado en Formación para el Diálogo Intercultural 5ª. Generación

No.	Núm. Empleado	Sede
1	15922	CDHP- La Salle Ciudad de México
2	15340	CDHP- La Salle Ciudad de México
3	12829	CDHP- La Salle Ciudad de México
4	15245	CDHP- La Salle Ciudad de México
5	14720	CDHP- La Salle Ciudad de México
6	7146	CDHP- La Salle Ciudad de México
7	14223	CDHP- La Salle Ciudad de México
8	14697	CDHP- La Salle Ciudad de México
9	14958	CDHP- La Salle Ciudad de México
10		La Salle Cancún
11		La Salle Cancún
12		La Salle Cancún
13		La Salle Cancún
14		La Salle Cancún

Podemos concluir que los esfuerzos realizados son una muestra del trabajo colaborativo entre diversas áreas de la institución, para dotar de herramientas a estos 36 docentes, con el fin de alcanzar una mejora en la calidad de la atención y el aprendizaje de los alumnos.

Diplomado en Formación para la transformación social (FOTRAS)

Luego de la revisión y evaluación curricular de todas las asignaturas del área Curricular Común, que gestiona la CDHP en el 2013 se reestructuró el currículum, lo cual dio paso a la nueva asignatura llamada Obligatoria Electiva 2.

Esta asignatura se encuentra ubicada en el sexto y último espacio curricular del Bloque Humanismo y Sociedad, es electiva porque el estudiante puede escoger uno de cinco Seminarios, los cuáles son: Seminario: Transformación de la Realidad Social desde el Arte y el Diseño, desde la Ciencia y la Tecnología, desde las Ciencias de la Vida, desde las Ciencias Económico Administrativas y desde las Humanidades.

Con el fin de que el docente imparta estos seminarios con bases bien fundamentadas, la CDHP y la CFD vieron la necesidad de crear y ofrecer un Diplomado a los profesores aspirantes para este bloque.

Posteriormente el Señor Rector, Hermano Alejandro Enrique Gonzáles Álvarez pidió que, como parte de esta formación a los docentes, se les diera dentro del Diplomado un módulo con los contenidos esenciales de la Doctrina Social de la Iglesia, ya que esta disciplina contiene los elementos doctrinales del compromiso cristiano, para sensibilizar a las personas y motivarlas a generar propuestas ante las problemáticas actuales, con el fin de contribuir para una transformación de la realidad social. Es así como en octubre de 2016, dio inicio la primera generación de este Diplomado FOTRAS, la cual se imparte en modalidad mixta, conformada por tres módulos, que a continuación se enuncian:

Cuadro 5. Diplomado en Formación para la Transformación Social
Estructura y contenido

Módulo		Objetivo	Duración
1	Cómo ser mediador en un seminario	Tiene como propósito el dotar al docente de herramientas para poder impartir un seminario, para ello se abordan temas como: Origen, conceptos y funciones del seminario, estructura metodológica del seminario, tipos y ventajas del seminario, planeación de la materia tipo seminario.	20 horas
2	Introducción a la Doctrina Social de la Iglesia	Éste curso ofrece un espacio de reflexión y un acercamiento a la naturaleza, método, fuentes, aplicabilidad de los principios de la DSI, de tal forma que al término del módulo el docente será capaz de valorar los fundamentos teóricos y metodológicos de la DSI, como un conjunto de elementos organizados sistemáticamente que, puestos en práctica coadyuvan en la construcción de sociedades justas, equitativas y pacíficas, es decir en pro del bien común. Se revisan temas como: Fundamentos de la DSI, principales documentos del magisterio que conforman la DSI, compromisos del ser humano y del cristiano. Además, de brindar apoyo para que los docentes planeen el capítulo de DSI de los programas de estudio de los seminarios.	20 horas
3	Prácticas educativas en un seminario	En éste módulo la CFD, acude a una clase del seminario que imparte el docente que cursa el FOTRAS, para posteriormente retroalimentar dicha observación.	40 horas

En la segunda y tercera generación se conserva la misma estructura; sin embargo, fueron impartidos totalmente en línea, participando en la segunda generación docentes de La Salle Ciudad de México y de Cancún. Es importante mencionar que, en la primera generación, algunos docentes se interesaron en participar solo en el primer módulo, por lo que ya no cursaron los dos restantes y otros que por alguna razón no les fue posible concluir en su generación se les permitió terminar en una posterior.

A continuación, se muestra un cuadro donde se visualizan los docentes participantes en cada generación.

Cuadro 6. Generaciones de 2016 A 2018

Nº consecutivo	Núm de empleado	1ª. Generación octubre 2016	2ª. Generación Agosto 2017	3ª. Generación Agosto 2018	Diploma
1	15086	X			Sí
2	7294	X			Sí
3	15582	X			Sí
4	12808	X			Sí
5	12563	X			Sí
6	14958	X			Sí
7	11414	X			No
8	8143	X			No
9	10244	X			No
10	10872		X		Sí
11	15631	X			No
12	14127	X			No
13	7721	X			No
14	14692	X			No
15	15646			X	Sí
16	5106	X			No
17	13579		X		Sí
18	15271		X		Sí
19	15785		X		Sí
20	15340		X		Sí
21	15678		X		Sí
22	15356		X		Sí
1	15086	X			Sí
23	15261		X		Sí

Nº consecutivo	Núm de empleado	1ª. Generación octubre 2016	2ª. Generación Agosto 2017	3ª. Generación Agosto 2018	Diploma
1	15086	X			Sí
2	7294	X			Sí
3	15582	X			Sí
4	12808	X			Sí
5	12563	X			Sí
6	14958	X			Sí
7	11414	X			No
8	8143	X			No
9	10244	X			No
10	10872		X		Sí
11	15631	X			No
12	14127	X			No
13	7721	X			No
14	14692	X			No
15	15646			X	Sí
16	5106	X			No
17	13579		X		Sí
18	15271		X		Sí
19	15785		X		Sí
20	15340		X		Sí
21	15678		X		Sí
22	15356		X		Sí
24	16033			X	Sí
25	16024			X	Sí
26	15803			X	Sí
27	16021			X	Sí
28	16230			X	Sí
29	Nuevo ingreso			X	Sí
30	15392			X	Sí
31	14502			X	Sí
32	14090			X	Sí

Con lo anteriormente expuesto, podemos observar que han concluido el Diplomado en Formación para la transformación Social 24 docentes, lo cual impacta al momento de impartir la asignatura Obligatoria Electiva 2, espe-

cíficamente en el logro de los objetivos, al conseguir que los estudiantes se sensibilicen y se comprometan a contribuir en la transformación de la realidad social, contemporánea desde su área disciplinar bajo la óptica de la DSI, y con ello fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes.

Conclusiones

El análisis y seguimiento a esta estrategia implementada con los docentes, junto con su trabajo en las academias de que forman parte, su planeación didáctica, los resultados de su evaluación de desempeño, así como la demanda por cursar éstos, arroja muy buenos resultados sobre la creación de ambos Diplomados, se han encaminado al cumplimiento de diversos objetivos de nuestra Universidad, entre ellos:

- Contar con docentes capacitados y actualizados para impartir las asignaturas a su cargo.
- Fortalecer en ellos los principios del Ideario Lasallista y con ello su identidad y apego institucional.
- Dotarles de herramientas pedagógicas para atender las necesidades de cada generación de estudiantes.
- Contribuir al cumplimiento de los ejes transversales de la Universidad.
- Contribuir al perfil de egreso de los estudiantes de la Universidad a Salle definidos en nuestro Modelo Educativo.
- Fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en los docentes, generando compromiso, fe y fraternidad hacia el alumnado, reflejándose en su entorno social.
- Contribuir al desarrollo de una de las dimensiones del Proyecto Académico de la Universidad (Estrada Alvarado, 2016).

El balance final de esta experiencia de intervención educativa es que la estrategia se ha podido integrar debidamente en los programas institucionales de formación docente, contribuyendo a hacer viva la política institucional que orienta estos procesos, ofreciendo a los docentes oportunidades específicas para continuar su actualización en las áreas de especialización que exige el curriculum transversal, para asumir como propios los valores lasallistas y acrecentar su sentido de pertenencia a la institución.

Referencias

- Brand Barajas, Jennie (2013). Política de Formación Docente. *Documento interno*, Universidad La Salle, [En línea] disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1mEb7qodyr-Pzn4KML7kg2edmvRON2RjU/view>, consulta: 20 de marzo de 2019.
- Brand Barajas, Jennie (Coord.) (2017). Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD). *Documento interno*, Universidad La Salle. [En línea] disponible en: https://drive.google.com/file/d/1MYCL_PuJDPWxr-Aoa-V92vTHKFZTbo_yb/view consulta: 20 de marzo de 2019.
- Carballo Riva Palacio, María Teresa (2018). Plan de Vida y Desarrollo del Personal Académico (PVYDPA). *Documento interno*, Universidad La Salle. [En línea] disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1wdEv6ADljwer4HWEObuvTk7SnXfeG9vx/view> consulta: 20 de marzo de 2019.
- Estrada Alvarado, María Teresa (Coord). (2016). *El Proyecto Académico de la Universidad La Salle, a partir de las orientaciones emanadas del modelo Educativo. Un itinerario para la Comunidad Universitaria*. México: De La Salle ediciones.
- Vargas J. (Coord.), Fortoul, B., De Gonzaga, L., Brand, J. y Hernández, J. (2013). *Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo Educativo de la Universidad La Salle*, México: De La Salle ediciones.
- Vargas J., Rodríguez, K.& Vargas-Medina, E. (2010). Elementos que integran el modelo pedagógico de la Universidad La Salle, *Dimensión. Cuadernos de Impulso y Pensamiento de la Universidad La Salle*. No. 1, México: De La Salle ediciones.
- Vargas-Medina, E; Marín Rodríguez, Ileana & Ruiz Sandoval Celia (2019). Impacto formativo del currículo transversal en estudiantes durante su primer año universitario, a partir de la aplicación un Examen Nacional, *Congreso Mundial de Educación Lasallista*, CDMX, 23 al 26 de marzo.

Capítulo VII

Experiencia de un proceso metodológico educativo en nivel licenciatura como una aproximación al *coaching* pedagógico en la formación de auditores para el área químico-biológica

María Cirenia Sandoval López

Idalia Leticia Flores Gómez

Francisca Robles López

Jorge Antonio Carlín Hernández

Norma Pérez Goiz

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza.

Resumen

Los procedimientos y métodos que actualmente se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje son múltiples y variados, los cuales dependen de los objetivos propuestos y del grado escolar al que se apliquen. En este sentido, el método aprender-haciendo propuesto por John Dewey basado en la experiencia sigue siendo uno de los métodos aplicados en diferentes contextos. Este trabajo describe la experiencia obtenida a través del método Dewey apoyado por el *coaching* en la licenciatura de Química Farmacéutico-Biológica, a un grupo de estudiantes de 6° y 7° semestre en el desarrollo del aprendizaje significativo para la formación de auditores. Este proceso se llevó a cabo en la Planta piloto Farmacéutica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, mediante instrumentos de diagnóstico y observación, reuniones de motivación y retroalimentación en diferentes momentos, y profesores que actuaron como *coach* en el proceso. Al final de un semestre se obtuvo de la aplicación del proceso, un estudiante empoderado con la confianza de tener un aprendizaje significativo en el tema de Auditorías, así como un aumento en el desarrollo de la comunicación inter e intragrupal de los estudiantes.

Palabras clave: *Coaching* pedagógico, enseñanza, aprendizaje, auditores.

Abstract

Procedures and methods that are currently used in the teaching-learning process are multiple and diverse, which depend on the proposed objectives and the school grade to which they are applied. In this sense, the learn-doing method proposed by John Dewey based on experience remains one of the methods applied in different contexts. This effort describes the experience obtained through the Dewey method supported by the Coaching in the Biological Pharmaceutical Chemistry degree, to a group of 6th and 7th semester students in the development of meaningful learning for the training of auditors. This process was carried out in the Pharmaceutical Pilot Plant of the Zaragoza Higher Studies Faculty of the NAUM, through diagnostic and observation instruments, motivation and feedback meetings at different times, and teachers who acted as a coach in the process. At the end of a semester, an empowered student was obtained from the application of the process with the confidence of having a significant learning in the subject of Audits, as well as an increase in the development of inter and intra-group communication of the students.

Keywords: Pedagogical coaching, Teaching, Learning, auditors.

Introducción

Existen diversos procesos metodológicos de enseñanza que se emplean para la actividad docente en la educación superior con la finalidad de que el estudiante entienda, comprenda y aplique los conocimientos transmitidos y que forman parte de un plan de estudios definido. Pero no todos los métodos logran su objetivo, de igual manera debido a que el aprendizaje es individual y los procesos metodológicos son grupales en la mayoría de los casos, de tal forma que el profesor debe emplear técnicas que apoyen al aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1998) para lograr el objetivo primordial en todos o la mayoría de los estudiantes a su cargo. Uno de los métodos empleados con un enfoque práctico para lograr experiencias y el estudiante sea capaz de resolver problemas relacionados a un conocimiento de un área específica es el propuesto por John Dewey (2010), mediante el

aprender haciendo. En este proyecto, se plantea este método con una aproximación al *coaching* pedagógico orientado a una mejora del aprendizaje de la situación actual, mediante recursos y herramientas didácticas de trabajo (Bou, 2007), como se plantea en este trabajo en la formación de auditores con competencias específicas y en conocimientos normativos de buenas prácticas de almacenamiento.

Desarrollo

Marco teórico

Actualmente, los métodos didácticos se tienen que apoyar en estrategias que apoyen al proceso educativo, no solo en el proceso de adquisición de conocimientos sino en potencializar las competencias de los alumnos para el cumplimiento de objetivos y solución de problemas específicos. De tal forma que el *coaching* es una metodología para el cambio y el *coach* un facilitador de procesos de cambio en las personas (Montes, 2009).

El *coach* docente ayudará al alumno a desarrollar sus propios recursos, a ser consciente de sus propias pistas y ser capaz de alcanzar los objetivos o las metas que se ha trazado. El cual debe tener competencias aptitudinales, personales, relacionales y técnicas que no es otra cosa que los cuatro saberes o pilares de la educación (Delors, 1994) aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos.

Por otra parte, para Dewey (1998) la experiencia adquirida con actividades tiene una gran influencia en el proceso cognoscitivo como resultado de un proceso activo donde se aprende haciendo, mediante la participación, el empeño, la libertad, el interés espontáneo y el deseo de cada uno de instruirse. Y dado que cada individuo es diferente en formas de aprender, este es un proceso individual, pero que en las instituciones está acompañado por un profesor que actuará como un facilitador (*coach*) para la obtención de competencias del estudiante "*coachee*" los cuales son los agentes implicados en el *coaching* (Sánchez y Boronat, 2014).

Una de las áreas de desempeño de los alumnos de las ciencias químico-biológicas es en Auditorías de Calidad, que de acuerdo a la ISO 19011 se le define como: "Proceso sistemático, independiente y documentado para obtener evidencias de la auditoría y evaluarlas de manera objetiva con el fin de determinar la extensión en que se cumplen los criterios de auditoría"; además, constituyen un elemento clave en la mejora continua. El auditor es una

persona que posee los requisitos necesarios para realizar auditoría de calidad (ISO 8402). Los auditores deben cumplir algunas de las siguientes características: Competente en la disciplina que está siendo evaluada; Autorizado para emitir un juicio con base en lo auditado; Claridad para comunicarse por escrito o en forma verbal con el auditado; Apto para la toma de decisiones; Buenas relaciones interpersonales; Conocimiento en el manejo de conflictos; Poder de negociación; Capacitado en la administración del tiempo. Una de las áreas auditadas en la industria farmacéutica son los almacenes, por lo que el auditor debe tener conocimientos en normatividad nacional e internacional, conocimientos en fabricación, conocimientos en calidad, documentación (administrativa, control de cambios, revisión anual de producto, manejo de quejas, manejo de desviaciones), en Almacenes (inventarios, almacenamiento, surtido y distribución, devoluciones, retiro de producto), estadística y computación.

De tal manera que las características antes mencionadas se deben desarrollar a través de una formación integral mediante métodos y herramientas que incluyan el conocimiento de auditorías técnicas para realizarlas, relaciones interpersonales y destrezas técnicas que son elementos claves para el desarrollo de competencias mediante un *coaching* pedagógico.

Descripción de la innovación

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM, imparte la licenciatura de Química Farmacéutico-Biológica (Q.F.B.) teniendo dentro de sus instalaciones una Planta Piloto Farmacéutica (PPF), que es un escenario real para la fabricación de medicamentos para uso docente. El estudiante de la carrera de Q.F.B debe estar preparado para los diferentes ámbitos en su desarrollo profesional, siendo una de ellas el ejercicio como auditor, por lo que el acompañamiento del profesor (Asesor) y mediante el método didáctico aprender-haciendo, se planteó la formación de auditores (estudiante) para poder adquirir las competencias necesarias, que les permitan dictaminar cuando los insumos, procesos de fabricación y acondicionamiento de los productos farmacéuticos no cumplen con la normatividad vigente, establecida para la elaboración de los medicamentos (Norma Oficial Mexicana NOM-059-SSA1-2015). De esta forma los estudiantes (Auditores), se preparan a través de las relaciones interpersonales para la solución de conflictos y su administración en el tiempo de resolución a las desviaciones (hallazgos), encontradas durante la inspección del proceso en la elaboración de los medicamentos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a partir del sexto semestre en la PPF, la cual cuenta con un área de almacén, áreas de fabricación y acondicionamiento, para formas farmacéuticas líquidas, semisólidas y sólidos. Con esta infraestructura pueden los alumnos trabajar con mayor facilidad en la detección de no conformidades en escenarios similares a los de la industria farmacéutica. Este proceso inicia en el área de almacén con la familiarización de los inventarios de los insumos farmacéuticos para uso docente mediante los procesos de surtido y distribución de materiales necesarios para la elaboración de medicamentos los cuales efectúan los mismos alumnos a partir del séptimo semestre. De tal forma que los conocimientos logrados mediante sus experiencias en los aspectos metodológicos apoyados por los conceptuales y los actitudinales a través de la planificación, motivación y entrenamiento por parte del *coach* (profesor), puedan detectar las no conformidades y el *coachee* mismo pueda detener el proceso al no cumplir con las Buenas Prácticas de Almacenamiento y Distribución (BPAD) de los auditados.

Todo este proceso es llevado con la ayuda de la lista de verificación, el cual es un instrumento indispensable para procesar la información, con esto el estudiante da seguimiento a las Buenas Prácticas de Documentación (BPD), que están basadas en la NOM-059-SSA1-2015 Buenas prácticas de fabricación de medicamentos. Durante la ejecución de la Auditoría, el alumno en capacitación tiene la jurisdicción de corregir a su par (otro alumno), en la etapa del surtido de los insumos para la elaboración de medicamentos o en el mismo proceso de fabricación. En el caso de que el auditor en formación encuentre no conformidades, el alumno auditado-par debe actuar rápidamente para corregir esas desviaciones y poder continuar con los proyectos establecidos en su respectivo semestre.

Proceso de implementación

El proyecto tuvo el objetivo de estimar la estrategia pedagógica del *coaching* en el desarrollo de habilidades específicas. El proceso fue diseñado y planeado para alumnos de la carrera de Q.F.B. que cubrieran requisitos del plan de estudios de los semestres 6º y 7º, en los procesos de control y fabricación de un medicamento, puesto que son los semestres donde se inicia con los contenidos declarativos en materia de legislación farmacéutica en los procesos de desarrollo, control, fabricación, resguardo y venta de un producto farmacéutico realizando una “Alfabetización en normatividad”, dando una introducción a la normatividad nacional e internacional en Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) aplicados al área farmacéutica en dichos semestres.

La elección a candidatos a auditores en capacitación se realizó con un diagnóstico, el cual consistió en descubrir habilidades como: conocimiento en normatividad nacional e internacional en los sistemas de salud, conocimiento en los SGC para procesos farmacéuticos, destrezas aplicadas en el área de almacenes y surtido de la PPF, manejo de conflictos, poder de negociación, liderazgo y toma de decisiones; cualidades que son indispensables para el papel que desempeñarían. De tal manera que se formó un grupo de trabajo con 15 alumnos, 7 hombres y 7 mujeres. Posteriormente, se realizó un *feedback* para los alumnos candidatos a ser auditores para la obtención de un aprendizaje significativo en los procesos metodológicos, conceptuales y actitudinales en normatividad y regulación sanitaria correspondiente a la Gestión en Almacenes y producción de medicamentos que emplearían.

Se realizaron reuniones periódicas con todos los auditores en formación para motivar el desempeño de su actividad y fortalecer la importancia de ésta, promoviendo valores de responsabilidad y compromiso, para lograr una persona con una confianza basada en sus habilidades individuales y grupales desarrollando la comunicación intergrupala.

Se entrenó al alumno durante los procesos y situaciones de trabajo para que aprendiera-haciendo y tuviera momentos reflexivos de su proceso práctico para identificar situaciones que podía manejar y aquellos que se le dificultaban y requerían del asesoramiento del profesor.

Finalmente, se retroalimentó todo el proceso desempeñado como auditor en formación para obtener información relevante del proceso planeado, con la finalidad de introducir en la práctica docente, nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje constructivistas que contemplen el uso de la normatividad como instrumento cognitivo y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas, como lo menciona Beltrán Llera (2003): “Para que se desarrolle todo su potencial de transformación ... deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo, capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender”.

Evaluación de resultados

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos del diagnóstico inicial en conocimientos revelaron saberes básicos en el tema de normatividad, pero incipiente en materia en sistemas de gestión, control de almacenes y principalmente de auditorías, lo que llevó a realizar un *feedback* de los temas para que los participantes en el proyecto partieran de la misma preparación conceptual y metodológica.

Se analizó la comprensión y aplicación de los conocimientos conceptuales y metodológicos con instrumentos de evaluación, mediante la observación de la ejecución operativa del proceso de auditoría de los *coaches*. Se identificaron habilidades en el manejo de conflictos, así como su poder de decisión al presentarse situaciones de estrés durante el desarrollo del trabajo por la saturación de estudiantes pares auditables trabajando en la planta piloto farmacéutica. Así mismo, permitió observar a los estudiantes auditores en formación, ejercer el rol de liderazgo en diferentes momentos a lo largo de un semestre a medida que aumentaba su proceso de comprensión, entendimiento, aplicación y explicación de los conocimientos significativos en materia de auditorías en el sistema de gestión de inventarios reforzados por las experiencias del aprender-haciendo en el área de trabajo al aplicar la normatividad y legislación farmacéutica en un escenario semejante al de la industria farmacéutica.

La retroalimentación permitió reforzar no solo la parte conceptual sino la capacidad de comunicación inter e intra grupal.

Las pláticas de motivación llevadas a cabo por los *coach* de manera grupal fueron imprescindibles para la estimulación en el desempeño de las habilidades del *coach* como auditor en formación, apoyadas por pláticas personalizadas que permitieron desarrollar en el estudiante confianza para el desempeño de las actividades al solucionar problemas presentados de manera eventual.

Los profesores que actuaron como *coach*, denotaron un compromiso en el acompañamiento del estudiante al darle, atención, tiempo, motivación e importancia para el desarrollo de sus habilidades.

Cuando las auditorías se emplean como complemento a sus actividades experimentales, podemos considerar que entramos en el ámbito del aprendizaje distribuido, planteamiento de la educación centrado en el estudiante que, con la ayuda de los conocimientos en la normatividad, posibilita el desarrollo de actividades.

El *coach* tiene múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporciona la normatividad, para impulsar este cambio hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en las actividades del estudiante. Además de la necesaria alfabetización normativa de los alumnos y del aprovechamiento de la regulación sanitaria para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, las nuevas tecnologías pueden suministrar medios para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la gestión de los entornos educativos, pero innegablemente se requiere el acompañamiento del *coach* (asesor), para que el proceso dé resultados satisfactorios.

Conclusiones

La experiencia obtenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de un *coaching*, muestra sus efectos de manera muy contundente. Los alumnos, auditores en formación, cada vez son más observadores, analíticos, reflexivos y aprenden más sobre los procesos de normalización relacionados con las Buenas Prácticas de Almacenamiento, Documentación y Fabricación.

En consecuencia, uno de los retos que se tienen actualmente es integrar las aportaciones de este proceso de enseñanza-aprendizaje. La FES-Zaragoza proporciona con sus instalaciones y acciones educativas como el *coaching*, un escenario muy parecido al real suministrando a los alumnos la estructura y valoración de estos conocimientos.

Este proceso produce un cambio en el entorno y, como la FES-Zaragoza lo que pretende es preparar a los alumnos para este entorno; si este cambia, la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la facultad tiene que cambiar.

Referencias

- Ausubel D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Reimpresión 11, México, Editorial Trillas.
- Bou, J. (2007). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. 3ª reimpresión, Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- ISO 8402:1994. *Quality management and quality assurance – Vocabulary*. Switzerland 1994-03 [Withdrawn]
- Montes, A. (2009). *El coaching como estrategia en educación*. Diálogos en Educación. Recuperado de: <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4b.pdf>
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10712
- UNE-EN ISO 19011:2011, *Directrices para la auditoría de los sistemas de gestión*, Asociación Española de Normalización y Certificación [AENOR]. España. 2012-01-19.

Capítulo VIII

Experiencia innovadora: portafolio de evidencias en plataforma *moodle* con estudiantes de media superior

Celia Reyes Anaya
Alejandra López Cepeda
Ana Belia García Castillo
Marisela Ibarra Tienda

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

Resumen

La presente experiencia significativa e innovadora realizada por un equipo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional 281 de Cd. Victoria, Tamaulipas, México, en la cual participaron 5 Asesores y 5 estudiantes de Maestría en Educación Media Superior, y se realizó la intervención con 118 estudiantes de Educación Media Superior.

Se organizó en dos fases: diagnóstica y de intervención, para la primera se aplicó una escala Lickert con la finalidad de identificar de qué manera los docentes y estudiantes utilizan el portafolio electrónico y para la segunda se realizó un aula virtual *moodle* a la cual ingresaron los estudiantes través de sus dispositivos móviles, en dicha aula se integró un portafolio de evidencias con actividades de una secuencia didáctica de 4 Materias de Inglés y una de Matemáticas.

Los resultados reflejan que el uso que se ha hecho del portafolio de evidencias la mayoría de las veces es como un repositorio de actividades, sin retroalimentación de parte del docente, con ejercicios aislados y poco se promueve la autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes, la experiencia sirvió para intervenir en la Educación Media Superior sobre todo en los procesos de reflexión de la práctica docente, autoevaluación, evaluación con rúbricas y trabajo colaborativo.

Palabras clave: Portafolio electrónico, eflexión, competencias, autoevaluación.

Abstract

The present significant and innovative experience was carried out by the research team from the 281 National Pedagogical University of Cd. Victoria, Mexico, in which 5 Advisors and 5 Secondary Education Master's Degree students participated. The intervention was carried out with 118 Upper Secondary Education students.

It was organized in two phases: diagnosis and intervention. A Lickert scale was applied for the first phase in order to identify how teachers and students interact with the electronic portfolio, for the second one a virtual *Moodle* classroom was created with students as participants, all of them using their mobile devices. In this classroom it was integrated an evidence portfolio with teaching sequences activities in English subjects and Mathematics.

The results demonstrate that most of the time the evidence portfolio is used as a repository of activities. There is no feedback from the teacher; it contains isolated exercises, little self-evaluation, and learning co-evaluation. It served to take part in Junior High School, especially during the teaching reflection processes, self-evaluation, rubrics and collaborative work.

Keywords: Electronic portfolio, reflection, competences, self-evaluation.

Introducción

En la Educación Media Superior, una de las problemáticas que con mayor frecuencia enfrentan los docentes es la evaluación por competencias, es decir, se requiere de una diversidad de herramientas para evaluar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera integradora, ante ello se plantearon preguntas para orientar la estrategia de intervención.

¿Qué innovaciones surgen a partir de una aula virtual para un portafolio electrónico? ¿Cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes de Bachillerato tienen con respecto a un portafolio electrónico? ¿De qué manera el portafolio electrónico puede favorecer la evaluación por competencias?

Para intervenir ante esta problemática, el equipo de Asesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-Victoria, invitó a 5 estudiantes-docentes de la Maestría en Educación Media Superior, para la aplicación de una Estrategia innovadora que consistió en desarrollar un portafolio de evi-

dencias a través de una aula virtual, con la plataforma *moodle*. El propósito fue promover la evaluación por competencias con el portafolio de evidencias de manera reflexiva, colaborativa e integral.

Para lo anterior se aplicó una Escala de diagnóstico denominada e-portafolio que arrojó resultados (que se explicarán en el Desarrollo de esta exposición), que permitieron la construcción de un Plan de Acción para la estrategia de intervención.

Desarrollo

Con respecto al origen de la estrategia de intervención, primeramente se analizó la información que arrojó la escala de e-portafolio para docentes, los datos enmarcan un uso de portafolio limitado a la recopilación de evidencias, sin dar un sentido y significado a dichas evidencias, sin una lógica de organización de evidencias y con criterios de calidad centrados en cumplir con la cantidad de tareas solicitadas del mismo modo, la autoevaluación y coevaluación, simplemente no se realizan, no hay referencia clara de qué o cómo hacer la aplicación de estos momentos de la evaluación.

Marco Teórico

Hacer referencia a la evaluación por competencias, haciendo uso del portafolio de evidencias ha sido una ardua tarea por la gran cantidad de información que existe al respecto, sin embargo hay autores que coinciden en el uso reflexivo de esta herramienta y que de manera breve se exponen algunos autores en este espacio y otros han sido utilizados para la contrastación e interpretación de los resultados.

Domínguez, Sotelo y Gracia (2017) comparten una experiencia donde se realizaron 25 portafolios digitales en un semestre, en el que concluyen “en nuestras experiencias educativas es que pudimos constatar que el portafolio ha sido usado con la finalidad de apoyar al aprendizaje, basándonos en herramientas y servicios abiertos e interrelacionados y utilizando elementos del software social” (p. 308).

Prendes y Sánchez (2008) declararon que recientemente el portafolio tomó un auge creciente debido a su implementación en formato electrónico, provocando significativos cambios que exigen al profesorado un proceso continuo de renovación metodológica, representando una posibilidad muy interesante, tanto como instrumento de motivación del razonamiento reflexivo para los alumnos y por supuesto como herramienta de evaluación.

Klenowski (2014) concluyó que al adoptar el portafolio como instrumento de evaluación se refleja el aprendizaje y el desarrollo de los individuos, se identifican las capacidades examinadas, se contribuye a abarcar una mayor variedad de capacidades y facilita el registro de los logros, (autoevaluación).

Metodología

El método cualitativo seleccionado fue la *Investigación-Acción* sustentada en el modelo de Kemmis (1988) cuya espiral auto reflexiva comprende cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Este proceso se torna dinámico, lo que significa un ir y venir entre la teoría y la realidad en la que se interviene, es decir es un proceso auto reflexivo.

Ciclo 1. Diagnóstico de la investigación.

Se diseñaron escalas de e-portafolio para estudiantes y docentes con la finalidad de identificar la problemática de la evaluación por competencias.

Ciclo 2. Diseño e implementación del aula virtual.

Se realizó un Taller con la finalidad de profundizar en el manejo de la plataforma *moodle*, aquí los docentes diseñaron aulas virtuales para los cuatro grupos en la disciplina de Inglés y una en Matemáticas de las instituciones de Educación Media Superior participantes.

La plataforma *moodle* (portafolios) permitió la integración del portafolio electrónico para que accedieran a las actividades escolares, apoyadas por los diversos recursos multimedia: video, foro, chat y audio por último se definieron los contenidos, las estrategias y los recursos de evaluación de una situación de aprendizaje.

Ciclo 3. Implementación del aula virtual en los dispositivos móviles (Intervención en las instituciones).

- a) Se dio acceso a los estudiantes a la plataforma *moodle* a través de sus teléfonos móviles.
- b) Se desarrolló la secuencia de actividades que a su vez se convirtieron en una evidencia para el portafolio electrónico.
- c) Se diseñaron los instrumentos de evaluación, como son la rúbrica socio-formativa y las listas de cotejo.

Ciclo 4. Evaluación de la estrategia.

En esta etapa se analizaron los datos, de acuerdo con una guía de observación para registrar la interacción áulica, rúbricas y listas de cotejo como instrumentos de evaluación y entrevistas; estas diversas fuentes de informa-

ción permitieron la triangulación cualitativa, elemento que brindó rigor metodológico a las descripciones e interpretaciones de las acciones de los sujetos de estudio.

Resultados

Sólo se presentan dos de las categorías más relevantes, los participantes se codificaron como D1, D2, D3, D4 y D5.

Categoría 1: Reflexiones del portafolio de evidencias

En el contexto de la investigación D3 refirió que en el portafolio electrónico reflexivo se diseñaron algunas actividades basadas en preguntas de reflexión, centradas en dificultades enfrentadas al trabajar la asignatura de Inglés y las actividades preferidas o las que presentaban mayor dificultad para realizar los estudiantes, asimismo en esos espacios los alumnos expresaron sus fortalezas, debilidades y compromisos de trabajo, los cuales ayudaron a que identificaran las áreas de oportunidad en las que debían trabajar para mejorar los resultados que obtenían.

Por su parte D1, señaló que con la utilización del portafolio electrónico reflexivo en el cual los alumnos realizaron una serie de actividades que favorecieron el desarrollo de sus habilidades digitales ya que los situaban en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje aprovechando los dispositivos móviles a su alcance (celular o laptop).

Con respecto al aula virtual de la asignatura de Inglés, la reflexión se observó en los estudiantes con la lectura de materiales auténticos y seleccionados de internet e integrados con algunas adaptaciones de actividades del portafolio electrónico por el docente que facilitaron el acceso a estos recursos y posteriormente comunicaron sus respuestas a diversos planteamientos en foros o cuestionarios realizados en el mismo portafolio logrando con esto promover la comprensión lectora y la comunicación.

Otra referente interesante es de D4 que consideró el modelo de reflexión de Jay y Johnson (2002) citado por Barroso 2012 en el cual utilizaron preguntas clave para comprender el proceso reflexivo, a través de tres dimensiones: *descriptiva* en donde se lleva a cabo la reflexión sobre las acciones personales que ocurren en el aula; *comparativa* en donde se revisan los puntos de vista alternativos y la dimensión *crítica* en la cual logran establecer nuevas perspectivas, al respecto, Barroso destaca la reflexión como un proceso “individual o colaborativo en el proceso de elaboración del portafolio

docente, es importante encontrar un equilibrio a la hora de trabajar la reflexión, propiciar la reflexión colectiva y con pares y ofrecer retroalimentación oportuna durante el proceso. (p. 95).

En el desarrollo de los ejercicios reflexivos señala D4 se utilizaron preguntas clave y se logró un avance partiendo del primer ejercicio en donde se muestra negación para realizarlo ya que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar este tipo de ejercicios reflexivos, así mismo se presentaron también duda ante los cuestionamientos, preguntando dichos estudiantes de forma constante, *“pero que voy a poner, no sé qué contestar, no entiendo qué es lo que quiere”*; es decir implicó procesos cognitivos de pensamiento, que les permitió dar respuesta a constructos y desarrollaron además habilidades de escritura; más sin embargo al seguir incorporando dicha práctica reflexiva, los alumnos presentaron mejor comprensión y análisis, respondiendo favorablemente a las preguntas clave, reconociendo con dichos cuestionamientos los avances en cuanto a su aprendizaje.

Por otra parte, D1 destacó que pocos alumnos realizaron las actividades del portafolio electrónico en forma completa, las cuales lograron obtener un aprendizaje mejor a partir de reflexiones sobre su desempeño en las evidencias de aprendizaje realizadas en la plataforma de aprendizaje de la asignatura de Inglés y obtener algunas conclusiones que los llevaron a mejorar o hacer una observación sobre las mismas con el fin de obtener o mostrar un mejor nivel de desempeño que los llevó a mejorar su aprendizaje y evaluación.

Categoría 2: Autoevaluación

La autoevaluación es definida como la responsabilidad del propio proceso que la toma de conciencia y la reflexión se asume al momento de evaluar los productos de aprendizaje de los alumnos destacando “sus propios aciertos o errores, sus éxitos y fracasos en relación con sus esfuerzos; favoreciendo el proceso de independencia del alumno” (Morán, 2014, p. 14).

Una evidencia de gran relevancia la planteó D5 en el portafolio electrónico a través del aula virtual “www.portafoliomems” en la actividad de foro de cierre los alumnos se expresaron abiertamente al otorgar una calificación al producto final de su propio proyecto formativo (autoevaluación) mediante una guía de observación en la cual llevaban a cabo la valoración de los siguientes aspectos: originalidad (historia y personajes), diálogos en inglés, pronunciación en inglés y además realizaron una justificación del por qué habían otorgado dicho resultado.

Entre los hallazgos se identificó el ejercicio de reflexión que hicieron sobre todo en sus propias evaluaciones, muchos de los estudiantes se percataron qué aspectos pudieron haber realizado más esfuerzo y a su vez resaltaron sus fortalezas así mismo su apertura al aceptar críticas constructivas por parte de sus compañeros.

Tobón, García y Pimienta (2010) describen este tipo de evaluación como la que es realizada por el estudiante mismo, con pautas entregadas por el mediador. Los docentes deben enseñarles a sus estudiantes a autoevaluarse, buscando que tomen conciencia por sí mismos de sus logros, errores y aspectos a mejorar durante el aprendizaje de competencias.

Otro de los hallazgos fue realizado por D3, al coordinar el proceso de autoevaluación con sus estudiantes bachilleres en el portafolio electrónico, la actividad consistió en dar respuesta a algunos indicadores como ¿cuáles fueron las actividades que más se te dificultaron? ¿cuáles fueron las que hicieron con mayor facilidad? ¿en qué fallaron? ¿cómo podrían mejorar su trabajo para realizar las siguientes actividades?

Pardo (2008) de acuerdo con su investigación confirma que la coevaluación y autoevaluación constituyen un apoyo para lograr un conocimiento perfecto de todos los aspectos del proceso por el que pasan los estudiantes, ya que la evaluación verdaderamente exacta de la enseñanza por parte del profesor no es posible. Se observa que los estudiantes tienen en cuenta muchos aspectos que escapan del alcance del profesor y que deben considerarse también en la evaluación.

Una evidencia más fue la de D4, quien realizó diferentes actividades para el portafolio electrónico en la Asignatura de Matemáticas a través del aula virtual, la docente señaló que la autoevaluación es una producción elaborada por el alumno, mediante una guía facilitada por el docente. Fue una experiencia enriquecedora ya que los alumnos aprendieron a valorar de forma constructiva y crítica sobre su propio aprendizaje, detectaron sus errores y destacaron sus fortalezas.

En este caso D4, recuperó el proceso de la evaluación diagnóstica y lo realizó al inicio del proceso para valorar los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre los temas o contenidos a tratar, así como también las expectativas del curso.

En este momento se combinó la evaluación diagnóstica con la autoevaluación y los alumnos reconocieron el grado de conocimientos previos, que necesitaban reorientar y se plantearon objetivos en forma conjunta entre docente y alumnos.

Se destacó el hecho de que al realizar la evaluación diagnóstica de forma inmediata mediante la plataforma emitió los resultados y los alumnos pudieron constatar cuáles fueron sus aciertos y trabajar así sobre las preguntas no acertadas ya que de la misma manera se realizó una retroalimentación oportuna a lo cual los alumnos no estaban acostumbrados a recibir de forma automática y expedita. Posteriormente se realizan comentarios acerca de los errores detectados y se solicitó el abordaje de los temas en donde hubo confusión y dudas.

Por su parte D5 en el aula virtual con la asignatura de inglés, diseñó la actividad de grabación de audio, en la cual los estudiantes practicaron la autoevaluación, en el momento de grabación de audios se escuchaban y al percatarse de la pronunciación, se volvían a grabar.

Díaz Barriga (2005) refiriéndose a la autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. (p. 133).

Las actividades con las que se trabajó fueron situaciones reales como saludos entre pares o hacer representaciones de situaciones de la vida cotidiana, como una reservación en hotel y/o pedir comida en un restaurante. Esta selección de actividades propició que los estudiantes se interesaran en aprender a hablar en inglés, ya que se les comentó que ellos se encontrarían en situaciones como éstas y que es indispensable que al menos sepan presentarse y saludar en este idioma.

Conclusiones

La riqueza de esta experiencia innovadora fue contar con resultados muy enriquecedores al trabajar un portafolio electrónico para la evaluación con enfoque en competencias además el primer reto fue altamente significativo para los docentes-alumnos de la Maestría en Educación Media ya que nunca habían tenido la experiencia de diseñar en plataforma *moodle*.

El portafolio en plataforma, la reflexión de los estudiantes en las diferentes evidencias que se analizaron y el llegar a la reconstrucción de estrategias para la mejora, lo cual lo ofrece la metodología de la investigación acción, es sin duda una de las experiencias más relevantes, así mismo, vivir procesos de autoevaluación y coevaluación fue otro de los retos de esta experiencia innovadora que sin duda, dejó en los estudiantes de bachillerato, en los es-

tudiantes-Docentes de la Maestría, así como en el equipo de Asesores investigadores un gran aprendizaje en el que todo el equipo aprendió de manera colaborativa en la espiral dinámica del proceso investigación.

Referencias

- Barroso, R. (2012). "Reflexión y portafolio electrónico docente", en Díaz Barriga, F.; Rigo L., M.A. y Hernández, R.G., *El Portafolio Electrónico: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, Proyecto PAPIME, México, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga F.; Rigo L., Hernández, R. G. (2012). *El Portafolio Electrónico: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, Proyecto PAPIME, México, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Domínguez, M.; Sotelo, G. y Fernández, L. (2017). La construcción del conocimiento en el aula a través del e-portafolio. En Silva, J. *Educación y Tecnología: una mirada desde la investigación e Innovación*, pp. 306-308. Recuperado de drabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/.../Implementacion_de_las_TIC.pdf
- Klenowski, V. (2014). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Morán, P. (Abril, 2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 48, 9-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802>
- Pardo, J. (2008). *La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza basada en la práctica reflexiva*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f
- Prendes, M. y Sánchez M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (32), 21-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803202>
- Tobón, S., Pimienta, J.H. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Capítulo IX

El posgrado y la formación de investigadores indígenas, nuevas formas de preparación académica: una experiencia México-Brasil

Antonio Carrillo Avelar

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México

Leticia Vega Hoyos

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México

Lorena Dall'Ara Gimãres

Universidad Federal de Goiás, Brasil

Angélica Jiménez Robles

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, México

Resumen

El presente trabajo pretende articular el quehacer de internacionalización con las prácticas de enseñanza que se propician en un seminario sobre investigación a nivel de estudios de maestría en el contexto de promover del aprendizaje basado en tareas propuesto por Jerez, y Garófalo, (2012), como un recurso formativo el cual fue valorado por estudiantes indígenas a través de sus narrativas.

La puesta en práctica de un enfoque académico implica su materialización en una serie de recursos didácticos adicionales conducentes a alcanzar objetivos de la enseñanza de la investigación, previamente establecidos, que dan cuenta de cómo hay responder a las necesidades particulares de formación de los estudiantes, con características culturalmente diferenciadas.

Este trabajo muestra, las pautas didácticas que se siguieron en la elaboración de un seminario basado en tareas, que buscó equilibrar su sentido académico, con los fines concretos que demanda la formación de investigadores, por tal motivo este artículo se mueve de lo teórico, a la experiencia vivida en una circunstancia que marca la pandemia experimentada a nivel mundial durante un semestre escolar. Desde otra perspectiva este texto describe las impresiones que le dejó a los estudiantes indígenas y simpatizantes de su causa por tener una educación más digna para sus pueblos.

Palabras clave: Prácticas de internacionalización, formación de investigadores indígenas, aprendizaje basado en tareas.

Abstract

The present work aims to articulate the internationalization work with the teaching practices that are promoted in a seminar on research at the level of master's studies in the context of promoting task-based learning proposed by Jerez, and Garófalo, (2012), as a training resource which was valued by indigenous students through their narratives.

The implementation of an academic approach implies its materialization in a series of additional didactic resources conducive to achieving previously established research teaching objectives, which account for how to respond to the particular training needs of students, with culturally differentiated characteristics.

This work shows the didactic guidelines that were followed in the preparation of a task-based seminar, which sought to balance its academic sense, with the specific purposes that the training of researchers demands, for this reason this article moves from the theoretical, to the experience lived in a circumstance that marks the pandemic experienced worldwide during a school semester. From another perspective, this text describes the impressions left on indigenous students and sympathizers of their cause for having a more dignified education for their peoples.

Keywords: Internationalization practices, training of indigenous researchers, task based learning.

Nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—,
los hombres se educan entre si con la mediación del mundo
Paulo Freire

Introducción

El quehacer educativo a nivel de posgrado ha estado marcado, durante gran parte del siglo XXI, por dos aspectos puntuales: la globalización y el desarrollo tecnológico (De Ibarrola y otros, 2012). Ambos han ocasionado de manera progresiva cambios en la esfera educativa mundial pues asuntos como el cuidado de los estándares internacionales en el campo de la investigación han traspasado los límites ancestrales de las universidades tradicionales don-

de todo giraba en torno a sus cuatro paredes, pues hoy más que nunca han invadido nuevas formas de aprender y de verse como sujeto que participa en la dinámica planetaria de la sociedad, en contraposición a la dinámica de otras épocas (Morín, 2015).

La noción de globalización en el campo educativo a nivel de posgrado lleva ya más de dos décadas de ser abordada y enfocada a las necesidades educativas cambiando la percepción de lo que se esperaba. Según Scott (2014), si bien detrás del fenómeno de la globalización hay una serie de consideraciones de orden político y económico, donde el quehacer cultural de los pueblos originarios había sido marginado y hoy comienza a tomarse en cuenta (De Sousa, 2019).

Esta circunstancia ha encontrado en el desarrollo tecnológico, de los posgrados un asunto que sin lugar a dudas ha incursionado en sus prácticas educativas (Arias, De Ibarrola, 2012), especialmente en el campo de las tecnologías digitales que han dotado, tanto al docente como a las universidades, de herramientas que procuran hacer diferente los procesos de aprendizaje, y de manera especial, lo que está vinculado con el quehacer investigativo, el cual adquiere una mayor articulación con los bancos de información que aparecen en los buscadores de textos electrónicos y que en otras épocas implicaba trasladarse a los lugares de resguardo, donde existían a nivel impreso. Por lo tanto, más fluidez en la sustentación y elaboración de reportes de investigación entre otras facilidades que tienen los investigadores. En tal sentido las tecnologías digitales posibilitan un cambio de perspectiva y de comunicación en el planeta y en concreto con otras universidades.

Consecuentemente los sistemas educativos hoy tienen la posibilidad de un cambio de perspectiva, de una docencia tradicional a otra más global, creativa y flexible, donde el aprendizaje es más significativo favoreciendo la demanda por una educación que se acomode a los estudios de posgrado y a la formación de futuros investigadores.

Lo cual los hace más fuertes académicamente, y lo cual también se traduce en el aumento del número de estudiantes con una visión más internacional superando las barreras del tiempo y espacio en donde el aprendizaje mediado por tecnologías digitales es más dinámico para éstos, permitiéndoles una interacción cercana que favorece procesos de aprendizaje sobre la investigación como un quehacer plenamente significativo (Reimers, 2016).

Sin embargo, no basta con hablar de globalización, desarrollo tecnológico digital y prácticas de internacionalización como tópicos independientes, de otros aspectos que le dan soporte a esta dinámica de vinculación, y for-

mación de estudiantes indígenas que requieren que se atiendan a sus particularidades académicas.

Es por ello por lo que no se enseña a investigar a un estudiante de filosofía de la misma manera que a un sociólogo, como tampoco a un historiador que, a un periodista o comunicólogo, y en última instancia se les enseña a todos ellos de manera diferente que como se le enseña a un médico, a un ingeniero químico o a un biólogo (Sánchez, 2014, p. 11).

Hoy también es necesario abordar las relaciones existentes entre, la manera de posibilitar aprendizajes de investigación para investigadores indígenas en formación más creativos en la dinámica de la globalización del conocimiento que hoy vivimos, lo cual tiene que estar vinculado con el objeto de estudio de las disciplinas articuladas a esta tarea de formación académica.

De manera gradual el hacerse competente en el campo investigativo a nivel de estudios de posgrado, comenzó a ganar fuerza el concepto de internacionalización. En este sentido, la formación del estudiante de posgrado demandaba un componente netamente social, y de emprendimiento educativo¹ que permitiera relacionarse con otros estudiantes de posgrado con las

¹ El termino emprendimiento puede ser una palabra muy controvertida por su uso tradicional de promover satisfactores económico individuales. Sin embargo, para efectos de este trabajo, el emprendimiento educativo es una búsqueda y no un resultado, es un proceso, de conocimiento como tal, sé tiene que construir y alcanzarlo por medio de la creatividad, perseverancia, la lectura entre otras, así como con las rupturas con sus prácticas ideologizadas. Por lo tanto, por emprendimiento educativo, se entiende la capacidad que tiene el hombre de reflexionar o hacer una lectura crítica de la realidad cotidiana, acompañada de una sensibilidad de su problemática que le permite entablar una verdadera comunión con una realidad que le interesa transformar con un sentido social. Sin embargo, al momento de vincular el emprendimiento con la educación como práctica de la libertad, como lo plantea Paulo Freire, (1974) se puede percibir que tienen mucha vinculación con sus planteamientos filosóficos: concientización, liderazgo creatividad, generación de ideas, diálogo, autonomía, innovación y sentido social comunicación, generación de ideas, innovación, entre otras. Vincular el emprendimiento y la educación, significa que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos en la resolución de dificultades en otros ambientes, es decir significa buscar alternativas de transformación social. (Freire, 1974). El emprendimiento educativo, debe potencializar nuevas dinámicas de transformación social, lo cual repercutirá en un cambio personal de investigador y del sector comunitario que desea transformar. Los jóvenes como investigadores indígenas deben de estar formados para poder encauzar proyectos que transformen la realidad de sus pueblos.

mismas preocupaciones, y de igual manera con investigadores consolidados. Es decir, la formación en el posgrado no solo debe preocuparse por dotar al estudiante de conocimientos académicos específicos en lo cognitivo, también debe formarlo integralmente para que adquiera una identidad cultural y social con el campo de conocimiento, en el que se forma.

En pocas palabras, un buen estudiante de posgrado es aquel que posee una serie de habilidades estructuradas y validadas por comunidades académicas, nacionales y extranjeras, pero también es capaz de no perder el sentido social de su objeto de estudio y de relacionarse de manera efectiva en sus entornos sociales y culturales más cercanos, que le permitan tejer una red de nuevas demandas educativas que ayuden al mismo tiempo a movilizar las monolíticas estructuras educativas de los posgrados que los forman (De Ibarrola, y otros, 2012).

La formación de investigadores y sus competencias académicas

En la actualidad los estudios de maestría, en México en términos generales están enfocados a ampliar los conocimientos de sus estudiantes en una especialidad, campo o disciplina y al mismo tiempo iniciarlos en la investigación.

En las últimas décadas ha aumentado el número de posgrados que buscan ser acreditados por CONACYT por tal motivo las universidades son muy cuidadosas en procurar que sus estudiantes se gradúen en tiempo y forma y entre otros aspectos promueven prácticas de innovación e internacionalización. Uno de los objetivos es promover que las personas tengan aspectos de movilidad académica a través de medios electrónicos, lo cual se plantea como una estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de este ideal formativo.

La investigación educativa a nivel de maestría también se considera que es una actividad que requiere ser viabilizada como quehacer artesanal en contraposición a un aprendizaje que solo se centra en manuales de investigación o repetición de contenidos de textos vinculados con la temática.

En el caso de la nueva didáctica de la investigación social y humanística, se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez, 2014, p.14).

Ser investigador indígena en formación, implica adquirir un conjunto de habilidades para el trabajo intelectual que le brinde la capacidad para producir textos académicos de forma coherente y con rigurosidad epistémica. La enseñanza de la investigación sólo puede ser aprendida a través de vivencias académicas y su articulación con los soportes teóricos. Por otro lado, la investigación es un vehículo de representación de los intereses y problemas profesionales que han vivido los estudiantes indígenas de posgrado (Czarny, y Salinas, 2016), de tal forma que crear investigadores desde esta postura, implica generar habilidades de producción de conocimiento que ayuden a los jóvenes también a transitar por sus propios caminos de aprendizaje, creando competencias para el trabajo intelectual trascendentales para su contexto sociocultural, donde expongan el dominio y el gusto por realizar tal habilidad académica, lo que sigue abonando a su desarrollo intelectual.

Centrar la enseñanza, más en tareas concretas de investigación, en contraposición a la enseñanza a partir de cátedras magistrales Hargreaves, y Fullan, (2014) consideran que es un acierto ya que obliga a que el estudiante sea más autónomo y preocupado, más por las carencias que implica una determinada práctica académica.

De hecho, en Finlandia los maestros pasan relativamente menos tiempo enseñando que sus compañeros de otros países, por ejemplo, en las escuelas americanas los maestros ejercen la enseñanza durante la mayor parte del tiempo laboral diario en la escuela, lo que deja poco espacio para otra práctica profesional (Hargreaves, y Fullan, 2014, p. 110).

El escenario de la experiencia

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), se ha planteado la importancia de impulsar y revalorar, al mismo tiempo, la profesionalización docente a través de la formación de investigadores en una fase inicial, brindando experiencias académicas significativas para reorientar y fortalecer prácticas comprometidas con la actualización y la innovación educativa, dentro del Sistema Educativo Nacional. Actualmente la UPN, tiene entre sus metas de gestión, generar propuestas de vinculación académica más sólidas, con varias universidades a nivel local, nacional e internacional, las cuales deben promover una mayor participación e involucramiento de todos sus actores, en un proceso constante de

revitalización teórica, de adecuación de sus herramientas didácticas y metodológicas, a realidades específicas que puedan convertirse en una cultura académica concreta.

En el campus de la UPN Ajusco, existe toda una serie de recursos económicos y materiales que se encuentran subutilizados y que se podrían reorientar a favor de ir resolviendo la problemática educativa del posgrado antes señalada. Por ejemplo, cuenta con un Departamento de Televisión Educativa y con una sala de videoconferencia con personal académico muy especializado en este nivel y a su vez con recursos económicos de apoyo a los estudiantes producto de su incorporación al padrón de excelencia de posgrados de CONACYT, esto unido a algunos convenios con universidades nacionales y extranjeras que se podrían aprovechar en torno a la tarea de innovación educativa. Sin embargo, habría que destacar que no todos los estudiantes hacen uso de este recurso.

Actualmente la MDE está integrada por once Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento LGAC entre la que destaca la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, ya que una de sus tareas es contribuir a la formación de investigadores indígenas. El plan de estudio está integrado por un núcleo Básico y otro Especializado, el primero es común para todos los estudiantes de la MDE y el segundo está abocado al desarrollo de cada una de las especializaciones. Este es el espacio académico donde se desarrolló la experiencia que se muestra en este trabajo, ya que aquí se advierten más posibilidades de flexibilización y enriquecimiento académico del objeto de estudio que se viene trabajando.

La mayoría de los alumnos y alumnas de la LGAC de Diversidad Sociocultural y Lingüística son de origen indígena o simpatizan con la causa educativa de estos pueblos originarios. Ellos generalmente se han formado en diversas universidades o Normales vinculadas con el campo de la interculturalidad. Laboran en los diferentes niveles y modalidades del sector educativo público de educación indígena, así mismo, se dedican de tiempo exclusivo al desarrollo de su formación. En su mayoría tienen entre 25 y 40 años son muy entusiastas con deseos de superación profesional y con frecuencia asumen el ideal de crear un mejor servicio en las instituciones educativas donde laboran.

Los antecedentes de vínculos de internacionalización de este trabajo entre instituciones de educación superior de Brasil y México se remontan al año 2004, donde profesores de universidades brasileñas realizaron estancias de investigación, en nuestro país. En este mismo sentido, en varias univer-

sidades brasileñas, se han llevado a cabo coloquios internos de docentes y alumnos de posgrado sobre sus experiencias de investigación en el campo de la interculturalidad, y los derechos humanos. En años subsecuentes se realizaron diversos eventos académicos parecidos con más integrantes académicos de varias instituciones de educación superior del país, entre las que destacaron la UPN, unam, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. Dada la dinámica significativa de éstos, se consideró necesario organizar un congreso a nivel internacional con varios países de América Latina, sobre Formadores en Educación Intercultural denominado red FEIAL, este evento se ha realizado en instalaciones de México - Brasil. Como congreso sus resultados han permitido llegar a acuerdos significativos para consolidar el campo de la diversidad cultural en contextos de derechos humanos y en particular la formación de investigadores indígenas.

Actualmente la experiencia de vinculación entre la Universidad Federal de Goiás, Brasil y la Universidad Pedagógica Nacional se ha venido consolidando más con la presencia de profesores invitados con estancias cortas de investigación y estancias posdoctorales en ambas instituciones.

El seminario de Temas Selectos II, donde se dio la experiencia se ubica en cuarto y último semestre de la MDE y su principal función académica, es apoyar a los estudiantes indígenas para que puedan concluir satisfactoriamente con su tesis de grado. Para ello se consideró importante poner en práctica una serie de tareas académicas² para consolidar su proceso formativo como investigadores.

La estrategia metodología

El presente trabajo es resultado de un trabajo cooperativo entre profesores de México y Brasil, consistió en poner en práctica una investigación acción (Carr y Kemis:1988); (Elliot:1991) que implicó un compromiso de seguimiento de un seminario de investigación (Temas Selectos II), a través de las tareas producidas durante el periodo escolar de la experiencia.

² El enfoque centrado en tareas según (Bartúren,(2019) tiene entre otras, las siguientes bondades académicas: 1. Forma un sentimiento de pertenencia a un grupo, 2. Hace que el tema sea relevante para el estudiante, 3. Motiva el autoconocimiento, 4. Desarrolla la identidad del educando, 5. Fortalece la autoestima, 6. Toma en cuenta los sentimientos de los estudiantes, 7. Promueve la crítica en clase, 8. Estimula el autoaprendizaje como la autoevaluación, 9. Fortalece la creatividad y el emprendimiento académico.

Al estar frente a un seminario de investigación, la personas que acompañan el proceso están asumiendo una responsabilidad que implica una intencionalidad académica de apoyarlos en el aprendizaje del oficio de ser investigadores, por lo que es imposible hacerlo de manera teórica o convertirlo en un curso más, sobre todo si se está en el cierre de su formación. En tanto se tenga clara la dimensión académica de este trabajo, es posible reflexionar sobre la posición formativa que debe mantenerse en el proceso realizado. Esta posición debe pasar fundamentalmente por el reconocimiento de la complejidad de la tarea y contradicción que esto implica. Tal reconocimiento supone acercarse a su mundo como investigadores indígenas en formación, en este caso, mostrar la importancia de saber hacer cierres parciales de un proceso investigativo, sobre todo saber manejar las estrategias de cuidar la construcción de un objeto de estudio y su respaldo teórico - metodológico y sobre todo promover su reflexión de la representación social que hacen de una práctica investigativa. Es decir que, para conocer el oficio, es necesario analizar diferentes tipos de investigaciones terminadas. Existe la experiencia que sólo se aprende a investigar analizando experiencias concretas de trabajos realizados y por el otro viendo y sintiendo como lo hicieron otros, porque hay situaciones humanas que no están documentadas en ningún texto y solo el que produce conocimiento lo puede explicar y compartir.

Metodológicamente el trabajo se apoyó en los lineamientos de la investigación y el análisis de las tareas realizadas desde una perspectiva de carácter analítico-documental. Para su realización, se favorecieron competencias investigativas a través del enfoque basado en tareas³ metodología didáctica que se adaptó para el fomento de la enseñanza y aprendizaje en la formación de investigadores educativos indígenas, Este diseño de estrategias académicas consistió en crear un marco de trabajo para generar las condiciones de producción de conocimiento con miras a que los estudiantes vayan cumpliendo con su compromiso investigativo por ellos mismos. En este mismo sentido

³ Kant encabezaba la segunda edición de su *Crítica de la razón pura* con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Sólo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Qué ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que “sobre nosotros mismos llamamos” deba, paradójicamente, ser cambiado por “*de nobis ipsis loquemur*” (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar, 2002, p. 2).

se identificó qué actividades académicas se podían inducir como tareas investigativas para que los estudiantes fueran consolidando sus tesis de grado,

pero al mismo tiempo, se formaran como investigadores educativos a favor de la causa de los pueblos originarios.

El aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para el programa real de un grupo/clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se centra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. La prioridad fundamental del diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita al profesor y alumnos hacer las estas cosas por sí mismos y, por lo tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo (Jerez, y Garófalo, 2012, p. 25).

El enfoque de aprendizaje basado en tareas alude a que los estudiantes produzcan discursos académicos y coherentes para que el otro logre comprenderlo (Bartúren, 2019). En este sentido, los académicos que desarrollan estos discursos indagaron cómo crear las condiciones para poner en práctica diversas habilidades académicas, a favor del fomento de la investigación, en este sentido se pensó en un seminario de temas selectos II que integrara varias experiencias de investigación.

Así para la producción de discursos investigativos se tuvo presente el ordenamiento coherente y la organización de tareas asignadas que permitiera a los estudiantes emplear experiencias concretas. De tal manera que el futuro investigador tuviera en mente cuál es la estructura académica que se debe de cuidar y los soportes teóricos metodológicos, en cada uno de los productos de investigación que se les solicitaba, todo esto en el contexto de cuidar criterios de rigurosidad.

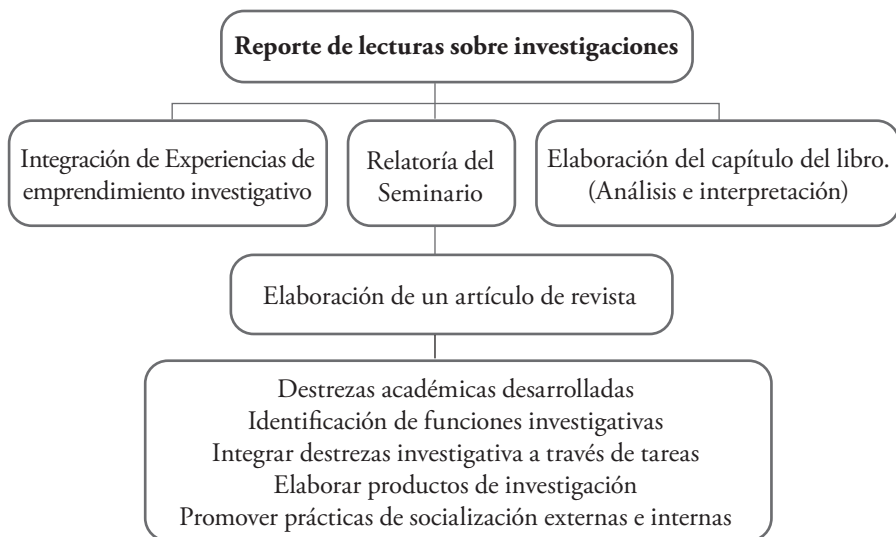
Cuadro No. 1 Estructura general del seminario:

1. Elementos contextuales (Lingüísticos y culturales)	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguración del evento • Presentación de los participantes • Descripción del programa del seminario • Elementos lingüísticos y culturales (paralelos al programa) <p>TAREA:1. Análisis de proyectos de investigación.</p>
2. Instituciones participantes en México-Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • UPN-México Dra. Angélica Jiménez Robles • UPN-México Dr. Roberto Pulido Ochoa • UPN México Dr. Saúl Velasco Cruz • UPN México Mtro. Rolando Sánchez G. • UPN México Mtro. Édgar Pérez Ríos • UFG (Brasil) Dra. Lorena Dall'Ara Gimáres • UFG (Brasil) Dra. Rosani Moreira Leitão • PUG (Brasil) Dra. Ma. del Socorro Pimentel da Silva • PUG (Brasil)Mtro. Vinicios Oliveira Seabra Guimarães • UFF(Brasil)Mtro. Roberto Sant' Ana Felix dos Santos <p>TAREA: 2. Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo en México y Brasil.</p> <p>TAREA: 3. Elaboración de una relatoría.</p> <p>TAREA: 4. Elaboración de un capítulo de tesis (análisis de resultados de investigación.</p>
3. Análisis y cierre de la experiencia	<p>TAREA: 5. Elaboración de un artículo con miras a su publicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones y evaluación de la experiencia

Las tareas que se promovieron asumieron diversos ejes de coincidencia sobre el análisis de los textos producidos los cuales permitieron, estar al tanto de los elementos que caracterizan la propuesta de las tareas elaboradas y por otra, establecer un enlace con el enfoque del emprendimiento educativo freiriano. El trabajo cobró relevancia puesto que, se realizó durante el periodo de confinamiento (febrero-junio, 2020) donde se efectuaron las recomendaciones de los organismos de educación superior internacionales y el empleo de las tecnologías para el cumplimiento de estos propósitos.

Las tareas investigativas que se pusieron en práctica fueron las siguientes:

- Elaboración de reportes, sobre artículos de investigación publicados
- Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo
- Elaboración de una relatoría del curso
- Elaboración de un capítulo de tesis sobre análisis de resultados
- Elaboración de un artículo con miras a su publicación



Cuadro No. 2. Interacción de tareas para el fomento de la investigación

Resultados de la experiencia

La experiencia realizada con estos estudiantes fue amplia, por lo que este apartado destaca algunas de estas situaciones con varias premisas del Aprendizaje por Tareas. A continuación, presentamos, algunas descripciones de las tareas y las reflexiones que realizaron los estudiantes sobre las mismas.

Tarea 1. *Elaboración de reportes, sobre artículos de investigación publicados.* El análisis de proyectos de investigación publicados es una tarea muy importante para quien se encuentra aprendiendo a investigar. En el ejemplo sintético que se pone a continuación se advierten aquellos elementos que un estudiante del seminario tomó en cuenta cuando elaboró su reporte de lectura.

Cuadro 3. Elementos de una ficha de trabajo

Introducción

Ramiro Lobatón-Patiño, Andrea Precht Gandarillas, Italo Muñoz Canessa y Alejandro Villalobos Martínez aportan —en este artículo— algunos resultados del estudio de caso “Racionalidades sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente” llevado a cabo en un centro de formación docente —universidad— ubicada en la región del Maule en Chile.

Alcances teóricos

Los autores focalizan dos enfoques en la formación ciudadana en la formación inicial docente, ambos en el contexto europeo y estadounidense: la primera promueve la formación de buenos ciudadanos —enfoque de países anglosajones— y segunda busca promover competencias para la formación ciudadana —enfoque alemán—.

La metodología

Los autores se apoyan además en el análisis documental —desde la perspectiva de Rapley— analizan el proyecto formativo de la universidad, el plan de desarrollo estratégico y los programas de estudios de cada carrera. Otro elemento metodológico consistió en desarrollar grupos de discusión desde la perspectiva de Barbour (2013).

Resultados

Los autores organizan la presentación de los resultados de la siguiente manera: a) Resultados del análisis documental; b) resultados sobre el significado y finalidad de la formación ciudadana y c) Resultados sobre la percepción del proceso del aprendizaje en relación con la formación ciudadana.

Discusión y conclusiones

El estudio de caso revela tres tipos de racionalidades en la formación ciudadana: técnica, práctica, emancipatoria de acuerdo con la caracterización de la racionalidad curricular de Grundy. El sentido que sobre la formación ciudadana tienen los estudiantes de Pedagogía general básica, los autores la inscriben en la racionalidad técnica

Opinión del artículo

Los autores ponen de manifiesto las limitaciones que los estudiantes tienen sobre la formación ciudadana, por ello proponen que la formación ciudadana requiere de las dimensiones ético-social y ético-político “que promuevan un ciudadano comprometido con su comunidad política” (p. 91).

Fuente: Ficha elaborada por estudiante No. 5

Analizando a detalle, el reporte lleva implícita la estructura de un discurso académico, una presentación, un desarrollo y un final (Moyano, 2007) que en su caso se traducen: introducción, alcances teóricos metodología empleada, resultados, discusión y conclusiones. Al final, de cada reporte se entregó una opinión crítica sobre el texto, para destacar el sentido de la investigación.

Se aprecia en el reporte de lectura de una investigación, que el estudiante advierte de manera implícita los detalles finos de cómo se estructura la información en cada una de estas fases del artículo y los criterios de rigurosidad de cada fase, puede identificar el tipo de discurso académico empleado: des-

criptivo, narrativo expositivo y de esta manera saber cómo se tiene que desarrollar su estructura argumentativa, por ejemplo para el discurso narrativo es importante tener presente las historias que se cuentan, las anécdotas, el empleo de ejemplos entre otros. También para su desarrollo hay que tomar en cuenta el contexto en que se lleva a cabo la investigación, entre otros aspectos académicos implícitos, como reflexiones, y debates. Finalmente, en el reporte del estudiante un estilo narrativo, el cual es muy importante, ya permite valorar la forma de apropiación del discurso académico. Esta actividad se pensaba realizar con cada uno de los artículos escritos de cada uno de los investigadores invitados que se explican a continuación, sin embargo, por causas ajenas al seminario se tuvo que cambiar la dinámica y se les fue pidiendo sobre otros autores nacionales e internacionales.

Dada las medidas que el gobierno mexicano implementó derivado de la propagación de la pandemia (coronavirus) en nuestro país, los titulares del seminario transitaron de una modalidad presencial de grabaciones en video a las sesiones del seminario a una modalidad virtual a través de la plataforma de Zoom. Me parece que esto no trajo inconvenientes para que el programa se realizara conforme a lo planeado Testimonio de estudiante No 4.

Integración de experiencias de investigación con emprendimiento educativo en México y Brasil

Un ciclo de conferencias sobre emprendimiento educativo⁴, con especialistas y estudiantes de posgrado de dos países es en esencia la producción de un performance donde se da una interacción con otros.

Este evento se realizó con la siguiente mecánica, se solicitaba a los ponentes exponer su proyecto durante 15- 20 minutos, se ejecutó siguiendo el planteamiento que propone Paulo Freire (1974), de utilizar un disparador de discusión al inicio de una sesión, una lámina, para iniciar el diálogo y el acto reflexivo, en nuestro caso fue un ciclo de conferencias con su respectiva

⁴ El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (Herru, et. al. 2019, p. 8).

presentación de los ponentes, que servía para promover esa misma dinámica, con miras a que lo incluyeran de alguna forma en su trabajo de investigación/intervención.

El proceso de formación que nos proporcionó el seminario de Temas Selectos II en este último semestre, ha sido de gran ayuda para continuar construyendo mi tesis. Dudas y temores fueron superados gracias a las ponencias y videoconferencias que nos presentaron personajes expertos en la materia. (Testimonio, estudiante No. 3).

Elaboración de un capítulo de tesis (análisis de resultados de investigación)

Realizar investigación educativa alude a la capacidad de producir conocimientos de manera fundamentada y de organizar información de manera ordenada y coherente que cualquier lector comprenda (Norman y Denzin, 2016). Este capítulo es muy importante, pues su discurso muestra los hallazgos y su respectiva fundamentación, reflejando también un contexto determinado. Entonces el estudiante debe contar con destreza para utilizar diversas herramientas metodológicas como identificar y ordenar categorías, y vincular el dato empírico con el soporte teórico y contextual de interés, con miras a producir un texto escrito convincente. La ordenación coherente se da por el debate interno o externo donde se analiza el objeto de estudio o el sentido de la tesis a defender. Sin embargo, se debe ver una secuencia natural y un adecuado manejo del discurso.

Cada uno de nosotros comenzó a señalar las fortalezas y retos que tenemos en las actividades del seminario y en la elaboración del trabajo de tesis, sin embargo, la mayoría nos centramos en el capítulo de análisis que actualmente estamos desarrollando, asimismo, es importante señalar que previamente hicimos entrega de este capítulo de tesis y los maestros del seminario, realizaron algunos comentarios para mejorarlo; posterior a ello y después de corregirlo con los comentarios también de nuestros compañeros lo enviamos de nuevo a nuestro tutor (Testimonio de Estudiante No. 1).

La organización del capítulo se realiza de forma natural, es decir es recomendable que exista una presentación, un desarrollo y un cierre de este apartado de la tesis (Norman y Denzin, 2016). Esta secuencia natural del

discurso escrito debe a su vez estar acompañada de la del tipo de discurso que se empleará, si es descriptivo, narrativo o expositivo para así estar al tanto de cómo contarlos, a través de historias, anécdotas, entre otras. Para su desarrollo es importante tomar como base el contexto en el cual se realizó para su adecuada comprensión. Finalmente, la elaboración de este capítulo tiene que estar acompañado, de debates académicos con los teóricos que lo fundamentan, con reflexiones y ejemplos que permitan explicar la lógica de este y visualizar la tesis que se defiende.

La pandemia Covid-19, nos está dando un espacio para darnos cuenta de muchas cosas. La más importante y la que nos ocupa es la educación en nuestras comunidades. Cuando percibimos que a pesar de que existen discursos académicos de educación intercultural y/o comunal, hace falta empezar de nuevo o desde cero, con los jóvenes docentes de nuevo ingreso, porque hay en ellos una formación docente que atiende intereses diferentes que preocupa en las comunidades indígenas. (Testimonio de estudiante No. 2).

Elaboración de un artículo con miras a su publicación

La tarea de elaborar un artículo para su publicación se consideró un trabajo muy importante para el cierre del proceso formativo del seminario porque permitía integrar las tareas realizadas: el análisis de reportes educativos de investigación (artículos publicados) donde identificaban los elementos clave a tomar en cuenta en la elaboración de su propio borrador de reporte/artículo; la identificación de hallazgos relevantes de su investigación, con miras a construir un eje analítico que atravesara todo el texto y, finalmente, la identificación de fases que integran un artículo y las diferentes estrategias metodológicas a cumplir en su elaboración.

Figura 1. Títulos de artículos elaborados para publicar

1. El espacio de pensamiento Ayuujk, una metodología de investigación cualitativa, básica para comprender la educación comunal
2. Aprender para resignificar, y resignificar para aprender: el caso del fomento de una educación bilingüe para las comunidades de San Juan Chamula Chiapas, México.
3. La política educativa en las prácticas docentes de educación preescolar indígena en una comunidad mazahua.

4. El Taller “Namañaaxugian’ló” (aprendiendo-juntos) una experiencia de trabajo en educación bilingüe
5. Ser maestro de educación indígena en la región del Valle de México: la narrativa de docentes.
6. Valoración de la profesión en las relaciones de profesionistas con la comunidad indígena de origen.

Conclusiones

Este trabajo ha expuesto las directrices básicas para el diseño de un seminario centrado en el enfoque por tareas. Inicialmente ha destacado la importancia de los medios electrónicos y las directrices de lo que implican las prácticas de internacionalización en el contexto de la formación de investigadores indígenas.

En el seminario de temas selectos II, el estudiante fue el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Se dio mucha importancia a la acción, la creatividad y al emprendimiento de compromiso social que debe tener un investigador indígena en formación y a la interculturalidad como medio para conocer al otro. Todo ello desde el enfoque por tareas, procedimiento didáctico pertinente para integrar estos factores.

Los aportes muestran que el trabajo de investigación de posgrado y de la investigación en general es un proceso que va más allá de producir tesis u otros documentos escritos de forma individual, estos aportes sugieren e invitan a reposicionar el trabajo de investigación para generar impacto social entre y con los involucrados en el proceso. Las investigadoras e investigadores de Brasil han reposicionado perspectivas diversas sobre el trabajo de investigación y la formación de miembros de pueblos y comunidades denominadas indígenas desde el espacio universitario (Testimonio de estudiante, No. 5).

Partiendo de este contexto, fue evidente pensar en la creación de escenarios formativos, incluyentes de diferentes niveles de formación simultáneos, como el análisis de distintas propuestas educativas a nivel nacional e internacional, para consolidar la labor investigativa de estos estudiantes, donde advirtieron que la investigación tiene un carácter teórico, práctico, pero sobre

todo social en el sentido que le permitan integrar diversos saberes para enriquecer el quehacer socio educativo de los pueblos originarios.

El seminario trabajó las tres modalidades académicas del enfoque por tareas:

- a) Pretarea.- Para activar el sentido del curso, mediante la identificación de la estructura de un producto de investigación, los elementos de todo el proceso investigativo, y su aplicación en los trabajos de los estudiantes, mediante retroalimentación reflexiva del análisis teórico y el sentido de sus hallazgos.
- b) Tareas de simulaciones de cómo presentar escrita u oralmente los reportes de investigación, destacando la aportación de debates académicos, la forma como se construyen objetos de estudio y difunden los hallazgos.
- c) Postarea, Elaboración de un artículo con posibilidades de publicación, realizando ejercicios de autoevaluación de sus hallazgos, y construyendo un discurso lógico a través de la identificación de una categoría a destacar.

Se complementó con actividades extra seminario, al exponer su capítulo de análisis de resultados ante el comité de evaluación de sus trabajos recepcionales. Las tareas realizadas no siguieron un proceso lineal, al inicio del curso se conoció el programa y paralelamente realizaban las diferentes tareas académicas.

Finalmente, no obstante, las bondades de la experiencia de internacionalización presentada, que contó con la participación de académicos extranjeros en el ciclo de conferencias, lo ideal es que los estudiantes participen de otro nivel de internacionalización con la movilidad y salida a otros países, pues ello estimula que se repiensen, reconsideren sus propios objetos de estudio y enriquezcan sus prácticas culturales.

Referencias

- Bartúren, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima*. (Tesis doctoral). Lima, Perú, Universidad Cayetano Heredia.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Boaventura de Sousa, S. (2019), *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cazden, C., 1991, *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- De Ibarrola, M.; Sañudo, L.E.; Moreno, M.G. y Barrera, M.E. (Coords.), (2012), *Los profesionales de la educación, con formación de posgrado que México requiere*, Red de investigadores en posgrado, A.C./DIE.
- Elliot, J. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G.M. y Sánchez García, J. C. (2019), *Emprendimiento e innovación para todos*, Madrid: DYKINSON.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014), *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Jerez, Y., y Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *Rielac*, 33(3), 1-7.
- Morín, E. (1999), *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Norman, K. y Denzin, S. (2016). *La escritura un método de investigación. En La escritura un medio de investigación en el arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.
- Reimers, F.(2016), Aprendiendo de la experiencia internacional en educación. En *Revista Reformas Educativas*, septiembre-diciembre, México, F.C.E. pp. 9-29.
- Sánchez, R, (2014), *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, ISSUE- UNAM.
- Suárez, D., (2006). Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. En *Revista Entre maestr@s*, UPN, vol. 6, núm.16.ISSN 1405-8774, pp 73- 86.

Capítulo X

Desarrollo de las habilidades comunicativas digitales: la gestión de la información frente a la posverdad y las *fake news*

Luis Gabriel Arango Pinto

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar algunos antecedentes, características e implicaciones de las *fake news* en nuestra sociedad. Con base en una investigación documental, se seleccionaron tres ejemplos de imágenes manipuladas de cada uno de los tres principales candidatos a la presidencia de México en 2018 y se contrastaron con la noticia real. Posteriormente, a partir del concepto de habilidades comunicativas digitales, se distinguen tres tipos: 1) gestión de la información, 2) generación de contenidos académicos y profesionales y 3) comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo. Finalmente, se proponen estrategias muy específicas que nos ayudan como usuarios a gestionar mejor la información proveniente de las redes sociodigitales.

Palabras clave: Habilidades comunicativas digitales, gestión de información, posverdad, noticias falsas.

Abstract

The objective of this article is to present some background, characteristics and implications of fake news in our society. Based on a documentary research, three examples of manipulated images of each of the three main candidates for the presidency of Mexico in 2018 were selected and contrasted with the real news. Subsequently, from the concept of digital communication skills, three types are distinguished: 1) information management, 2) generation of academic and professional contents and 3) com-

munication of contents for social interaction and collaborative work. Finally, very specific strategies are proposed that help us as users to manage the information coming from the social media in a better way.

Keywords: Digital communication skills, management of information, post-truth, fake news.

Introducción

Las *fake news* o noticias falsas son una de las expresiones de la posverdad. La palabra posverdad fue declarada en 2016 por el *Diccionario Oxford* como la palabra del año, por el incremento en la utilización del término. Básicamente, la posverdad puede definirse como las “circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menor influencia en la formación de la opinión pública que los llamamientos a la emoción y a la creencia personal” (Diccionario Oxford, 2016). De acuerdo con Antonio Di Génova, “los aliados perfectos de la posverdad son las redes sociales. Basta con un ‘tweet’, una foto adulterada, una afirmación en Facebook, o un documento falso que circule en las redes, para que los inventos se conviertan en hechos. Ya no sabemos qué creer, ni a quién” (Di Génova, 2016).

Según el *Diccionario Oxford*, el prefijo “pos” no alude a un tiempo transcurrido después de un hecho determinado, como en el caso de la *posguerra*, por ejemplo, sino cuando los acontecimientos aluden a un tiempo en el cual una palabra específica, en este caso *verdad*, se vuelve irrelevante. O sea, que estaríamos hablando de un desprecio por la verdad.

En inglés, el término posverdad se empleó por primera vez en 1992, cuando el dramaturgo serbio-estadounidense Steve Tesich lo acuñó en un artículo publicado en la revista *The Nation*. En español la primera mención documentada se le atribuye al escritor Luis Verdú, en su libro *El prisionero de las 21:30*, publicado en 2003. A partir de 2017, el diccionario de la Real Academia Española define a la posverdad como “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales” (RAE, 2017).

De este modo, el objetivo de este trabajo es ahondar en los antecedentes, características e implicaciones de las *fake news* en nuestra sociedad. A partir de una investigación eminentemente documental, se presentan ejemplos

de imágenes manipuladas de cada uno de los tres principales candidatos a la presidencia de México en 2018. Finalmente, con base en la preocupación por el desarrollo de habilidades comunicativas digitales, se proponen algunas sencillas estrategias que pueden ayudarnos como usuarios a gestionar mejor la información proveniente de las redes sociodigitales.

Desarrollo

Trump, el Brexit y México 2018

En el origen de las *fake news* está la posibilidad de digitalizar cualquier tipo de información. La digitalización de contenidos permite el almacenamiento, manipulación y difusión de datos a gran escala.

En este sentido, podemos hablar de una cantidad de información como nunca antes en la historia de la humanidad. Por ejemplo, según la compañía *Qmee*, cada minuto se visualizan más de 5 millones de videos en *YouTube*, se comparten casi 450 mil *tuits* y se actualizan alrededor de 300 mil estatus en *Facebook*. Esa exuberancia (Trejo, 2006), permite perdernos en un océano de bits, lo cual nos *infoxica*, es decir, nos intoxica informativamente.

Pero, además, esos contenidos no solamente tienen presencia en cantidades desorbitantes encerrados en una computadora, sino que son difundidos a gran escala. Esta irradiación (Trejo, 2006) hace que verdades y mentiras sean viralizadas en segundos a millones de personas en cualquier parte del mundo.

Otra de las cuestiones fundamentales que posibilita la aparición de este fenómeno es la capacidad de internet y las tecnologías digitales de permitir que los usuarios creen prácticamente cualquier cosa. Actualmente, con diversos grados de especialización, las personas podemos editar imágenes, videos y audios para compartirlos en nuestras redes sociodigitales. Los *softwares*, aplicaciones y plataformas sobran.

Noticias falsas siempre han existido, ya sea por errores o por encargos de los gobiernos y grupos de poder para manipular. No obstante, hoy las *fake news* que se viralizan en Internet son un asunto más bien de estrategias robustas de consultorías y agencias que forman parte de toda una estructura bien conformada.

Actualmente se emplean mucho dentro del marketing político, que es un conjunto de técnicas de persuasión modernas utilizadas para influir en las actitudes y conductas de la gente, en favor o en contra de ideas, doctrinas o programas de organizaciones, sobre todo con un fin político (Di Génova,

2016). Según Maarek (1997), el marketing político es “una verdadera política de comunicación, una estrategia global que comprende el diseño, la racionalización, y la transmisión de la comunicación política” (p. 39). Este autor argumenta que algunas técnicas del marketing comercial son compartidas por el marketing político, de tal suerte que las organizaciones políticas compiten por atraer a los públicos a través de distintas herramientas de persuasión, donde el llamado a las emociones tiene un papel preponderante. Para movilizar más las emociones que el cerebro, este marketing echa mano, entre otras cosas, de la propagación de noticias falsas en plataformas digitales.

Ahí están dos casos que en 2016 ejemplifican muy bien lo anterior y llevaron al *Diccionario Oxford* a declarar a la posverdad como la palabra del año. Nos referimos al Brexit y a las elecciones en Estados Unidos, en las que el magnate Donald Trump se alzó con el triunfo.

El Brexit fue, como sabemos, la salida del Reino Unido de la Unión Europea mediante un plebiscito. Los que estaban a favor de dicha salida difundieron cifras manipuladas para hacer creer a los ciudadanos que se ahorrarían 350 millones de libras semanales, lo cual tuvo eco en una sociedad británica desencantada con su economía. Lo anterior, aunado a otras variables, provocó finalmente el resultado que conocemos.

En las elecciones más recientes en Estados Unidos, los equipos de campaña de Donald Trump y Hillary Clinton promovieron la desinformación, confusión y conspiraciones, en aras de obtener el triunfo electoral. Por ello, Trump ha sido fuertemente cuestionado por las filtraciones de los correos de Clinton y por el grado de influencia de agentes rusos, lo que presuntamente generó noticias falsas. Y no solamente están cuestionados los políticos, sino las plataformas que permitieron, por un lado, el uso de datos personales y, por el otro, la difusión de *fake news*. Hay que recordar las acusaciones hacia *Google*, *Twitter* y *Facebook* y la comparecencia de Mark Zuckerberg ante el congreso norteamericano en abril de 2018.

¿Y qué pasa en México? La investigadora mexicana María Elena Meneses ya lo vaticinaba en una entrevista al periódico *Reforma* en marzo de 2017: “Como en México existe una propensión a imitar lo que sucede en Estados Unidos, seguramente esto se va a replicar en 2018” (Meneses, citada por Ortega, 26/03/2017). Y no se equivocó.

Una de las noticias falsas que circularon durante la campaña electoral en nuestro país en 2018, fue un video donde Ricardo Anaya, candidato de la Coalición Por México al Frente, supuestamente hablaba a favor del muro en la frontera norte y de algunas ideas de Donald Trump. La edición del vi-

deo hace creer que Anaya dijo: “cuando México manda a su gente (a Estados Unidos), no está mandando lo mejor” (ver imagen 1). No obstante, se trató de la manipulación de una conferencia de Anaya en la Universidad George Washington en Estados Unidos, a la cual se le cambió el sentido. Lo que el candidato mencionó fue: “se ha dicho que cuando México envía a su gente, no está enviando lo mejor”, haciendo alusión a declaraciones de Trump y de otros sectores conservadores (ver imagen 2).



Imagen 1. Video manipulado de Ricardo Anaya.
Fuente: YouTube.



Imagen 2. Discurso real de Ricardo Anaya en la Universidad George Washington.
Fuente: YouTube.

En otro de los múltiples casos de *fake news*, se difundió una fotografía donde Andrés Manuel López Obrador, candidato de la Coalición Juntos Haremos Historia, aparece junto a Carlos Salinas de Gortari, expresidente de México y antagonista político del entonces candidato y hoy presidente (ver imagen 3).



Imagen 3. Imagen manipulada de Andrés Manuel López Obrador y Carlos Salinas de Gortari. Fuente: Verificado 2018.

En realidad, dicha imagen está construida por otras dos distintas. En la primera, Salinas es flanqueado por Otto Granados Roldán y José Carreño, voceros del entonces presidente en diferentes etapas de su sexenio. Esa fotografía fue tomada en 1992 (ver imagen 4).



Imagen 4. Otto Granados, Carlos Salinas y José Carreño. Fuente: Presidencia de la República.

El inserto donde aparece López Obrador fue extraído de una segunda fotografía, donde está junto a Bill Clinton cuando el tabasqueño era presidente nacional del Partido de la Revolución Democrática (ver imagen 5).



Imagen 5. Bill Clinton y Andrés Manuel López Obrador. Fuente: Procesofoto.

Finalmente, en el caso de José Antonio Meade, la siguiente imagen fue ampliamente compartida (más de 140,000 visitas hasta abril de 2018, según la plataforma Verificado 2018). En ella se observa al candidato del Partido Revolucionario Institucional a bordo de una lancha llamada “La Perdedora” (ver imagen 6):



Imagen 6. Imagen manipulada de José Antonio Meade. Fuente: Verificado 2018.

Ciertamente, la fotografía está editada con el fin de querer anticipar un posible resultado electoral del candidato, toda vez que en el proceso las encuestas de intención de voto lo colocaban en tercer lugar. No obstante, si bien Meade acudió al estado de Guerrero y se subió en dicha lancha para encontrarse con pescadores, el nombre de ésta fue inventado (ver imagen 7).



Imagen 7. Imagen real de José Antonio Meade en Guerrero.

Fuente: Verificado 2018.

Es muy complicado establecer el lugar que ocupan las noticias falsas en el resultado de las votaciones. No obstante, es posible advertir la contaminación del debate público que supone este tipo de contenidos, e incluso, como se presenta más adelante, se han desarrollado plataformas de *fact checking*; es decir, colectivos de periodistas, sector académico y ciudadanos que se dedican a confirmar o desmentir lo que circula por las redes sociodigitales.

Así, una característica que da éxito a la información falsa es que un *me-me*, un video divertido o una noticia sensacionalista, incluso inverosímil, llaman más la atención que un largo, profundo y aburrido análisis. Si bien es muy difícil establecer la relación causal directa entre las noticias falsas y las preferencias electorales de alguien, ellas son potencialmente nocivas porque, según fuentes como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) o la Asociación de Internet, los internautas en México ya somos alrededor de 70 millones. Y de acuerdo con el *ranking* Alexa de sitios top en México, los primeros lugares son para *Google*, *YouTube* y *Facebook*.

Adicionalmente, en la medida en que un mensaje de estos se repite, adquiere dotes de verdad. Cuando las *fake news* se viralizan, se convierten en un hecho verídico el cual pesa más que su posterior aclaración. Realmente, menos personas se enteran después de que lo que decía la noticia no era verdad. Según un estudio del Instituto Tecnológico de Massachusetts, publicado en marzo de 2018 por la revista *Science*, la información fidedigna tarda

en promedio seis veces más que la engañosa para llegar, apenas, a alrededor de 1,500 personas, mientras que las noticias falsas se difundieron más rápidamente entre 1000 y 100,000 personas (Vosoughi, Roy y Aral, 2018).

Las *fake news* son toda una industria. Empresas de marketing digital venden sus servicios a partidos y políticos mexicanos para difundir información a su favor o en contra de sus adversarios. Hay mucha gente trabajando ahí: programadores, diseñadores, comunicólogos, publicistas y politólogos, entre otros expertos y jóvenes recién egresados. A partir de una investigación realizada por Univisión en 2017, uno de los combos más completos que ofrecen las agencias de *social media* cuesta más de un millón de pesos mensuales, e incluye variadas estrategias.

La misma investigación señala que estas empresas se subcontratan por firmas más grandes, las cuales inclusive cobran hasta 19 millones de pesos al mes. En otros casos, los dueños aceptan “la promesa de futuros contratos públicos de sus clientes, que en su mayoría son políticos que aspiran a un cargo” (Univisión, 06/04/2017).

Ante este panorama, lo mejor como sociedad es revalorar la objetividad, la ética y la confirmación de los datos, aspectos esenciales en el periodismo. Si bien las compañías como *Google* y *Facebook* tienen parte de responsabilidad en el manejo de sus algoritmos para presentarnos esa información falsa, como usuarios debemos gestionar los recursos digitales de una forma más adecuada y hacer un uso racional y crítico de los contenidos.

En los últimos dos años en nuestro país, se han creado un par de propuestas muy interesantes que representan un esfuerzo por verificar la información falsa que nos ahoga. Me refiero a Verificado 19S y Verificado 2018.

Verificado 19S surgió ante la emergencia provocada por el terremoto del 19 de septiembre de 2017, donde un grupo de activistas, periodistas y programadores desarrollaron estrategias para verificar la información que aparecía en medios de comunicación y redes sociodigitales. De este modo, desarrollaron un mapa y una base de datos nutrida por la ciudadanía y corroborada sobre el terreno.

Verificado 2018 es una plataforma constituida por medios de comunicación, universidades y organizaciones de la sociedad civil, de cara al proceso electoral de 2018. A sabiendas de que las *fake news* tienen más presencia y están diseñadas para influir en la opinión pública, el objetivo es enfrentar a esas noticias malintencionadas o imprecisas, a través de una investigación colaborativa con datos confirmados (*fact checking*).

Así, a decir del periodista Ricardo Raphael:

La verificación implica producir verdad a partir de evidencia proporcionada por el objeto o la cosa investigada; supone carear el documento a partir del mismo documento, es decir, verificar la evidencia desde la evidencia misma. También involucra averiguar si la prueba es auténtica, tanto en su forma como en su contenido, a partir de cada una de las características y elementos que la integran (Raphael, 2017, p. 155).

Si bien lo dicho por el periodista mexicano aplica para las empresas de medios, la verificación de la información empieza por uno mismo como usuario final de las redes sociodigitales. Pero si de instituciones hablamos, en la era de las tecnologías digitales, las escuelas -incluidas las universidades- tienen la obligación de desarrollar habilidades que permitan la gestión de la información y, con ello, reducir sustancialmente el problema de las noticias falsas.

Habilidades comunicativas digitales: gestión de la información en la universidad

El contexto de la era digital exige el desarrollo de nuevas habilidades acordes con el cúmulo de información existente, los lenguajes transmedia y las posibilidades de interacción y colaboración que brindan las tecnologías actuales. La cultura digital, como parte del paradigma surgido a raíz de las tecnologías digitales, hace necesario un conjunto de habilidades “para participar y contribuir en su construcción” (Regil, 2015).

En este nuevo paradigma se evidencian analfabetismos emergentes presentes en las distintas actividades cotidianas y hasta profesionales. Lo anterior implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para crear, interactuar y vivir con la tecnología en situaciones concretas de resolución de problemas diversos y complejos.

Las universidades, y más aún si están especializadas en temas educativos, tienen el compromiso de enfrentar los retos contemporáneos y ofrecer una formación a sus estudiantes para desenvolverse en el nuevo paradigma. Al final, “el reto para la universidad es contar con una visión cosmopolita para asomarse al devenir de la sociedad y la ciencia en el orbe, combinándola con las necesidades del entorno social que la rodea” (Muñoz y Suárez, 2012, p. 12). Por ello, las nuevas necesidades del entorno están relacionadas, entre otras cosas, con una alfabetización pertinente para la era digital.

De este modo, la alfabetización digital es como una segunda alfabetización (más allá de saber leer y escribir) necesaria a partir de la omnipresencia de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida social:

De ahí que la AD (Alfabetización Digital) promueva el aprendizaje de los lenguajes propios de las nuevas tecnologías, un proceso que ha de alcanzar a todos los estamentos y colectivos sociales para evitar la discriminación de cuantos nacieron antes que las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), cuyo uso ahora se impone y que carecen de destrezas sobre su utilización y potencialidades. Tampoco podemos olvidar las necesidades orientativas de las nuevas generaciones digitales que utilizan las tecnologías de manera acrítica y poco reflexiva porque carecen de un aprendizaje previo (Moreno, 2008, p. 137).

Cualquier alfabetización implica, por tanto, la adquisición de habilidades para entender correctamente un lenguaje y hacer uso de él. En el caso de la alfabetización digital, ese lenguaje es el de las tecnologías digitales; pero la alfabetización es vista más allá del reconocimiento y uso de códigos: ella está para coadyuvar en el desarrollo del pensamiento crítico de las personas y, a la postre, mejorar sus condiciones de vida. Así, se busca que “las necesidades de formación relacionadas con el desarrollo tecnológico sean compatibles con las exigencias democráticas de sostener una conciencia crítica y autónoma en las personas, y una esfera pública libre y pluralista” (Pérez Tornero, 2003).

En este sentido, existe una clara pertinencia de la alfabetización digital en el tema de las *fake news*. Si decimos que dicha alfabetización no es nada más saber utilizar una herramienta o un *software*, es porque también está para formar una conciencia crítica en los individuos con respecto a las noticias que reciben y hacia su entorno, en aras de poder actuar mejor sobre el mundo y transformarlo.

En tanto que la alfabetización digital implica el desarrollo de una nueva competencia comunicativa, marcada por un conjunto de habilidades, nos atrevemos a hablar, entonces, de *habilidades comunicativas digitales* de acuerdo con el estado del arte disponible. Así, podemos delinear las siguientes habilidades comunicativas digitales indispensables para una formación universitaria:

1. *Gestión de la información*: se trata de un proceso complejo de búsqueda, localización, selección y clasificación de la información en múltiples

recursos digitales. “Por lo tanto esta dimensión alude a la importancia de aprender a gestionar inteligentemente el exceso y la diversidad de información que envuelve la proliferación de publicaciones digitales y, con ello de ideas, argumentos, propuestas, etcétera” (Regil, 2015).

2. *Generación de contenidos académicos y profesionales*: la gestión de la información, los recursos y los contenidos es condición necesaria para la generación de ideas nuevas, a partir de lenguajes digitales, como textos, imágenes, audios, videos o animaciones. “Esta dimensión se refiere a la generación de contenidos que aporten valor a la cultura digital, construidos con base en conocimientos académicos, adquiridos en el ciberespacio o fuera de él. Nos referimos a la producción de contenidos hipermedia, para lo cual la capacidad cognitiva que pone en juego está vinculada al capital cultural y capital simbólico de los universitarios” (Regil, 2015). De ahí la necesidad de que la escuela se convierta en proveedora de contenidos que el estudiante pueda generar en el contexto de la era digital (Pérez Gómez, 2012).

3. *Comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo*: lo que se genera tiene que comunicarse. Por tal motivo, estas habilidades implican la capacidad de los estudiantes para transmitir estratégicamente aquello que generan y construir interacción social. “En la cultura digital, los contenidos académicos se comunican no sólo con la pretensión de aportar valor, también en la búsqueda de alteridades, de pares con quienes hilvanar una conversación intangible pero sustancial” (Regil, 2015).

Como vemos, Moreno (2008) coincide:

En la era de la información, la alfabetización digital ha de estar imbuida de un carácter crítico-reflexivo, y presentar la creación multimedia como principio básico. Nos ha de permitir tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros por medio del uso de las tecnologías electrónicas y de las redes (p. 140).

Dentro de las habilidades que acabamos de presentar, la gestión de la información es la que está más íntimamente relacionada con las *fake news*. Cabe destacar que la alfabetización digital debe alcanzar a todos los colectivos sociales, incluidos, desde luego, los estudiantes universitarios. A lo largo de los años y con base en nuestra experiencia docente, nos hemos percatado que gran parte de los estudiantes –no todos- carecen de las habilidades necesarias para, por ejemplo, buscar, seleccionar y aplicar información proveniente de Internet.

Para quienes tenemos contacto con los alumnos a través de alguna red sociodigital, también podemos observar la facilidad con la que comparten contenidos, como noticias falsas, lo que denota una falta de formación en cuanto a la gestión crítica de información.

Por ello, a partir de la noción de *gestión de la información*, estas serían algunas estrategias para contrarrestar las *fake news*:

1. Leer la información: debemos darnos el tiempo de por lo menos abrir los vínculos y revisar contenidos.
2. No compartir si no se lee: si es algo que no sabemos bien qué dice, ¿para qué difundirlo?
3. Revisar la fuente: ¿sabemos quién es el emisor del mensaje? ¿Tiene autor? ¿Es conocido o se trata de un medio que goza de cierto reconocimiento? ¿No será quizá propaganda disfrazada?
4. No compartir si la fuente es dudosa: es decir, no contribuir a la difusión de basura.
5. Comparar la información con otras fuentes: es muy complicado formarse un criterio a partir de una sola fuente. Comparar nos permite contrastar datos y descubrir cosas que no habíamos considerado.
6. Tener ojo crítico: ¿podemos identificar si es una información descuidada con errores ortográficos? ¿Hay más adjetivos que datos sólidos? ¿Se perciben ciertos detalles de edición en las imágenes o videos?
7. Compartir información útil: si vamos a dar *share* o a *retuitear*, hagámoslo, pero con información fidedigna y soportada en fuentes que no sean de dudosa procedencia.
8. Hablar de esto con nuestros conocidos: enseñarles lo que sabemos y orientarlos con estas sencillas estrategias.

¿Nos corresponde a nosotros verificar la información que consumimos? Pues si verificamos los alimentos antes de comerlos o revisamos a detalle cualquier otro producto antes de comprarlo, no vemos por qué no corroborar la información que nos nutre el pensamiento y nos ayuda a tomar acciones concretas para actuar sobre la vida y el mundo.

Conclusión

Las escuelas de todos los niveles tienen una responsabilidad en el desarrollo de *habilidades comunicativas digitales* transversales que permitan una mejor gestión de la información. Como apunta Trejo (2006), “sería deseable que

de la misma manera que a los estudiantes desde el nivel básico se les enseña a usar las bibliotecas, todos ellos tuvieran un aprendizaje peculiar para entender, navegar, hurgar y aprovechar la Red de redes” (p. 234). Lo anterior implica un enorme reto educativo, pues aún hay graves rezagos en la alfabetización dentro de la cultura impresa. Ahora, el desarrollo de la cultura digital impone nuevas alfabetizaciones a las cuales debemos hacer frente. La posverdad y las *fake news* llegaron para quedarse, por lo menos en los próximos años.

Resulta impostergable la urgencia de introducir los cambios curriculares que nos ayuden a una cada vez mayor alfabetización digital. Lo anterior no sólo implica nuevos objetivos, líneas y contenidos, sino una formación docente *ad hoc* y una infraestructura adecuada. No obstante, independientemente de ello, como internautas de a pie no nos queda más que ser críticos con la información que consumimos. Aquí cabría plantearse: ¿somos los primeros en preocuparnos por las fuentes por medio de las cuales nos construimos una imagen del mundo? Hay que ser críticos, comparar, revisar, estar alertas. De lo contrario, muchos, los más vulnerables, viviremos en una especie de Matrix que nos presenta una realidad que no es tal.

Referencias

- Di Génova, A. (2016), La post-verdad, una nueva forma de propaganda y marketing político, en *Red RRPP* (en línea). Recuperado de: <http://www.redrrpp.com.ar/la-post-verdad-una-nueva-forma-de-propaganda-y-marketing-politico/>.
- Diccionario Oxford (2016), *Post-truth* (en línea). Recuperado de: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>.
- Maarek, P. (1997), *Marketing político y comunicación. Claves para una buena información política*. Barcelona, España: Paidós.
- Moreno, M. D. (2008), Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. En *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 30 (XV), 137-146.
- Muñoz, H. y Suárez, M. H. (2012), Retos de la universidad pública en México. *Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM* 8. México: UNAM-Porrúa.

- Ortega, O. (26/03/2017), Cómo superar la era de la desinformación, en *Reforma* (en línea). Recuperado de: <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx>.
- Pérez Gómez, A. (2012), *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pérez Tornero, J.M. (2003), Comprender la alfabetización digital. Informe final EAC 76/03, en *Máster en Comunicación, Educación y Cultura*. Barcelona, España: UAB.
- RAE (2017), *Posverdad* (en línea). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=TqpLe0m>.
- Raphael, R. (2017), *Periodismo urgente. Manual de investigación 3.0*. México: INAI y Ariel.
- Regil, L. (2015), Habilidades híbridas en tiempos líquidos. En *Portal de la Comunicación InCom-UAB* (en línea). Recuperado de: http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=92.
- Trejo, R. (2006), *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Univisión (06/04/2017), El asombroso negocio que está detrás de las fake news. En *Vanguardia mx* (en línea). Recuperado de: <https://www.vanguardia.com.mx/articulo/el-asombroso-negocio-que-esta-detras-de-las-fake-news>.
- Vosoughi, S.; Roy, D. y Aral, S. (2018), The spread of true and false news online, en *Science*, 369 (6380), 1146-1151.

Capítulo XI

La danza como generador del sentido de vida para la reinserción social en espacios carcelarios

Virgen Hernández
María Celene D' Paola
Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello,
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
María del Carmen Aceves Chimal
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/

Resumen

En este trabajo se busca vincular el sentido de vida y la danza con los programas de reinserción social que se realizan en el espacio penitenciario femenino Santa Martha Acatitla. A partir del interés de crear un espacio formativo en danza contemporánea, se presenta una propuesta de intervención formativa para la creación de una compañía dentro de este espacio carcelario femenino en la Ciudad de México. Considerando lo anterior, se busca dar cuenta de la línea de sustento teórico que dan soporte a la investigación en curso “La danza como generador del sentido de vida para la reinserción social en espacios carcelarios”, la cual busca mediar, a través de la danza contemporánea en un espacio carcelario, experiencias formativas en torno a la posibilidad de reencontrar el sentido de vida y generar secuencias de resignificación para que las participantes decidan, desde la toma de consciencia y la autogestión, la voluntad para gestionar su propia reinserción a la sociedad.

Se vinculan las categorías de cuerpo femenino en cautiverio con Michel Foucault y Marcela Lagarde y el sentido de vida desde la concepción de Víctor Frankl y la logoterapia con la vinculación con el estilo de danza Humphrey-Limón.

Palabras clave: Sentido de vida, danza contemporánea, enseñanza, reinserción social.

Abstract

The present work search to link the meaning of life and dance with the social reintegration programs carry through in the Santa Martha Acatitla female prison. Furthermore it presents a proposal of a formative intervention to create a dance company inside this prison space in Mexico City. Considering above, the theoretical line support sought underwrite the research in progress, "Dance as a generator of the meaning of life for social reintegration in prison spaces", which seeks to mediate formative experiences around the possibility of rediscovering the meaning of life and generate re-signification through contemporary dance in a prison space. In that way the participants can be aware and self-management to handle their own reintegration into the society.

The categories that are use in his paper are "female body in captivity" by Michel Foucault and Marcela Lagarde, "the sense of life" of Victor Frankl , and finally "logo therapy and dance style" use by Humphrey-Limón

Keywords: Sense of life, contemporary dance, teaching, social reintegration.

Introducción

El Sistema Penitenciario tiene como responsabilidad proporcionar programas para la reinserción social. La creación estética, como experiencia de aprendizaje, permite plantear salidas de creación para procesar vivencias de frustración y vacío existencial que generan el encierro y la separación social. Un diseño de intervención docente desde el sentido de vida plantea que en estas condiciones se puede modificar la concepción de cuerpo en cautiverio, desde el movimiento consciente, para la resignificación de sentido.

El presente texto tiene por objetivo dar cuenta del trabajo analítico que da soporte teórico-contextual a la investigación, en curso, "La danza como generador del sentido de vida para la reinserción social en espacios carcelarios". El documento se estructura con el contexto y categorización de la reinserción social, la relación de la danza y la concepción del cuerpo femenino en cautiverio con Michel Foucault y Marcela Lagarde; el sentido de vida desde la concepción de Víctor Frankl y la logoterapia. Posteriormente la propuesta de diseño del taller con la vinculación de las categorías anteriores con el estilo de danza Humphrey-Limón, para la generación de esquemas de

movimiento que reflejen el trabajo de concienciación y corporalidad en torno a la posibilidad de reencontrar el sentido de vida.

Desarrollo

Los programas que se aplican en el sistema penitenciario mexicano se viven en una secuencia de irregularidades y problemáticas en las cuales transcurren los días de los reclusos en los centros penitenciarios; muchas de las actividades se llevan a cabo por iniciativa de los presos, algunas veces con el apoyo de la Institución y otras obstaculizadas por la misma. “La reinserción social es un proceso sistemático de acciones que se inician desde el ingreso de una persona a la cárcel, durante el período de cumplimiento de la condena y prosigue cuando la persona retorna a su vida en libertad” (Bernal, 2016:1).

María Luisa Lagunas (1997) en el texto *Transgresión, creación y encierro* menciona que aquellos que viven un aislamiento impuesto, que son retirados del mundo, arrancados de su intimidad y simultáneamente arrojados a ella en su forma más radical, pueden encontrar en la creación salidas por la vía de la expresión en todas sus posibilidades, salidas que permitan transcribir en un pasaje de signos, su dolor, sus vivencias, sus vidas. Condición que invita a reflexionar sobre las causas o motivos que llevan a los reclusos, a pesar de no contar siempre con un maestro capacitado, a mostrar interés en el desarrollo de actividades artísticas para generar vínculos a partir de la experiencia estética y la expresión artística. Con respecto a esto, Lagunas (1997) menciona que “el encierro oculta, también revela y sorprende; tras el encierro las historias fuertes, enigmáticas, buscan perfilarse y abrirse paso en un espacio [...] como una única posibilidad de devenir nuevas historias. Los signos llegan por todas partes, invaden a quien quiere leerlos; aparecen en los rostros, en las hojas en blanco, desde los lienzos, marcando los cuerpos, a través de sus paredes, junto con las voces” (p. 11).

Centrando el análisis en espacios carcelarios para población femenina, el cautiverio, según Lagarde (2015), es el estado en el que vive la mujer en el mundo patriarcal, está dado en función de las relaciones de poder en las que se desenvuelve y es caracterizado por la privación de la libertad; identifica los puntos en los que incide dicha privación: en su autonomía, en la posibilidad de escoger, la capacidad de decidir, la independencia para vivir, el gobierno de sí mismas que es conferido a instituciones u otros particulares y el rol que deben de cumplir pues tienen un deber ser, un estereotipo, del que señala, no tienen escapatoria (p. 137).

El posicionamiento de la mujer al construirse como sujeto, en vez de objeto, ha significado una modificación en la masculinidad en diferentes aspectos y ha repercutido en las relaciones que establece la mujer pues, en este sentido, se ha enfrentado con agresiones, descalificación, burla, humillación y castigo. (Lagarde, 2015); en palabras de Bourdieu, de acuerdo con el capital que posee una mujer -capital económico o cultural - y la forma en la que puede relacionarse -capital social-, se enfrentará a las mencionadas agresiones en una lucha constante por posicionarse dentro de su grupo social.

Los cautiverios de las mujeres, independientemente a cuál se haga referencia, se levantan sobre el cuerpo. “El cuerpo de la mujer es el espacio del deber ser, de la dependencia y del cautiverio, como forma de relación con el mundo y de estar en él, como forma del ser social mujer y de la existencia de las mujeres particulares. Cada cautiverio es, a la vez, dialécticamente espacio de opresión y de libertad. Espacio de libertad, porque en él la mujer es de manera plena” (Lagarde, 2015:153).

Esto nos conduce a hablar del cautiverio de las mujeres: la prisión, ya que aísla físicamente a las “malas” mujeres que actuaron fuera de la norma. Las prisiones son espacios en donde una persona que cometió un acto ilícito es recluida en sanción a sus acciones y con la finalidad de reeducarle para que tenga una reinserción a la sociedad satisfactoria. En palabras de Marcela Lagarde, en *Los cautiverios de las mujeres*, la prisión es una institución punitiva y pedagógica: mediante el castigo de unos cuantos, se erige amenazadora y ejemplar, como futuro para quienes se atrevan a transgredir las normas hasta pasar la tolerancia de los poderes (p. 466).

La aplicación del castigo en un principio se trataba de un espectáculo para la gente testigo de la pena que recaía directamente en el cuerpo del delincuente. Con el paso del tiempo, desaparecieron los suplicios, el cuerpo ahora ya no se toca, o se hace lo menos posible, y si se toca es para castigarlo de una forma que ya no es el cuerpo mismo el que se castiga, sino su libertad que es considerada un derecho y un bien (Foucault, 2009).

Si comparamos el espacio carcelario con un campo, definido por Bourdieu en su estructura social, observamos que de la misma manera, el poder se distribuye en función de los atributos de cada agente, en este caso, el sistema (subordinante) tiene por derecho y obligación ejecutar una pena sobre el delincuente (subordinado) por el acto que cometió; en el proceso por el que transita una persona privada de la libertad se le despoja de todo cuanto posee, y es sometido a humillaciones y maltratos, su cuerpo es el reflejo de todo lo vivido; el sentenciado entonces, pasa de ser victimario a ser víctima.

La forma de vida de las mujeres en prisión busca reproducir la forma de vida del “afuera” en diferentes aspectos, sin embargo, cuando una mujer ha sido confinada, van desapareciendo sus razones para vivir. Muchas de ellas, por ejemplo, se enfrentan al abandono de sus personas más allegadas y existen diferentes razones para ello: la estigmatización que no sólo será parte de la vida de las presas, también de sus familias. Ante las horas y días, estas mujeres han perdido toda esperanza, hasta la posibilidad de encontrarse con abogados o jueces buenos. Ahora han interiorizado la cárcel, han abandonado su identidad, han perdido, en palabras de Viktor Frankl, el sentido de su vida.

El sentido de vida, desde el enfoque de la logoterapia, es la aspiración humana por una existencia significativa, éste es único y específico en cuanto que la persona misma es quien lo encuentra y plantea. Esta motivación nace de la propia existencia, pero no solamente es reflejo de ella sino confrontación con ella; Frankl (1991) menciona que esta confrontación representa un desafío para el hombre y aquí es en donde surge la motivación, de hacerse sabedor y responsable de realizar esa tarea. Siendo el sentido de vida el reflejo y confrontación con la propia existencia, se trata de su hallazgo y no de su invención; es responsabilidad de cada uno el descubrir ese motor de vida. Lo importante no es hablar del sentido de vida en términos generales, ya que este es variable, sino del significado concreto de la vida de cada persona en un momento dado: el sentido de vida no cesa, solo cambia.

El impulso primario por encontrar la significación de la vida se denomina voluntad de sentido, sin embargo, en ocasiones puede verse reprimida y desencadenar en una frustración existencial, que se refiere a un tipo de neurosis que específicamente, en términos logoterapéuticos, se denomina neurosis noógena, cuyo origen no está en lo psicológico sino en la dimensión noológica de la existencia humana y se refiere al núcleo espiritual de la personalidad humana. Es importante destacar que el término espiritual en logoterapia no hace referencia a lo religioso sino a la dimensión espiritual de la existencia, es decir, que considera temas como la aspiración humana por una existencia significativa.

La frustración existencial deviene en un vacío existencial que se manifiesta en un estado de tedio; cuando una persona ha perdido el sentido de vida o no lo ha descubierto, tendrá la tendencia de hacer lo que los demás hacen (conformismo) o de hacer lo que los demás le dicen que haga (totalitarismo). A veces el vacío existencial se manifiesta compensándose en una voluntad de poder, por ejemplo, tener dinero o bien, en una voluntad de placer, por

ejemplo, en una compensación sexual, en donde la libido se vuelve agresiva. (Frankl, 1992)

La pérdida del sentido de vida de una mujer cuando es confinada a la prisión se ha referido por la entrega a una causa o también a una persona, sin embargo, cuando se es despojada de la libertad, a través del tiempo y del aislamiento, se van desvaneciendo estas causas e incluso estas personas que eran el motivo de la existencia. Esto lleva a la necesidad de reflexionar sobre aquello que provoca que suceda la voluntad de sentido al interior de la cárcel, así como de cuáles son las posibilidades que tienen para resignificar su existencia y la vida misma, cuál es la actitud con la que enfrentan esta situación adversa.

El trabajo de intervención en formación para el taller impartido desde agosto de 2017, al interior de los programas de reinserción social en el reclusorio femenino de Santa Martha Acatitla, busca facilitar que las participantes puedan encontrar en la danza contemporánea una forma de expresión que estimule procesos de concientización sobre la historia de vida personal y desarrollo de capacidades físicas para mejorar la calidad de vida. Esta teorización da las bases para reflexionar, generar y aplicar secuencias de aprendizaje que faciliten la resignificación sobre el significado del cuerpo, como espacio de cautiverio, a partir del estilo de danza Humphrey-Limón, cuyos cimientos fueron planteados por Doris Humphrey, descritos por Daniel Lewis (2008) equiparándolo con el sentido de vida como eje para la intervención docente, a través del movimiento.

Desde el punto de vista teórico, Doris veía la danza como el movimiento del cuerpo a través del espacio, desde la posición erguida hasta la horizontal, como reacción a la fuerza de gravedad. En la resistencia a la gravedad estaban las semillas de la danza. La emoción dramática provenía del desafío de la gravedad, en el momento de suspensión cuando el cuerpo parece quedar libre de sus límites físicos. Doris denominó a esta gama de movimientos el arco entre dos muertes. Al estudiar la acción de inhalar y exhalar, y su efecto sobre el movimiento, Doris se hizo consciente del sentido de los ritmos naturales y exploró el modo en que la caída y la recuperación suceden como manifestación de estos ritmos de la respiración. Con tales principios, construyó un estilo de movimiento que era fluido, rítmico y teatral (p. 15).

Las categorías de este diseño, como se visualizan en la figura 1, se explican así:

- **Suspensión.** Punto alto del movimiento que se prolonga a la cúspide mediante la continuación del mismo y el retraso de la atracción ejercida por la gravedad. Categoría vinculada con la noción de plenitud y libertad de sentido al tomar el control, desde la conciencia de la propia vida.
- **Sucesión.** Reacción en cadena que configura una trayectoria secuencial del movimiento que desplaza al cuerpo moviendo diferentes partes de éste. Esta noción permite observar el proceso de concienciación de la voluntad de sentido, la cual en virtud de las condiciones y circunstancias que el sujeto enfrenta en la vida puede tener un movimiento hacia arriba o abajo.
- **Oposición.** Movimiento que utiliza el cuerpo entero para crear la sensación de longitud y estiramiento sin tensar, ni contraer (acortar) los músculos. Refleja las resistencias (voluntad de sentido o frustración existencial) a perder el control o la posibilidad ante la noción de fe y la esperanza ante la vida.
- **Caída.** Relajación total de los músculos cuando el cuerpo, cediendo a la gravedad, cae. Aquí se visualiza el vacío existencial.
- **Rebote o bucle de movimiento.** Reacción elástica de los músculos cuando una parte del cuerpo asciende o cae, al alcanzar el límite de estiramiento al final de la caída y, de manera natural, tiran hacia atrás o contraen ligeramente, como un resorte, generando la secuencia de movimientos hacia arriba (sucesión y suspensión hacia el sentido de vida) o abajo (caída a la frustración y vacío existencial).

Conclusión

En perspectiva, utilizando como medio la danza contemporánea, en el diseño de secuencias formativas para encontrar el sentido sobre la historia de vida y hacer surgir la necesidad hacia la reinserción social, se genera una relación de impacto interdisciplinario entre el movimiento, el cuerpo y las vivencias. Las categorías analizadas nutren sistémica y relacionalmente al yo personal como humano sensible valioso. Este enriquecimiento provoca, en las participantes, la toma de consciencia y regulación que posibilita la significación de la vida aún en condiciones adversas.

El trabajar sobre estas referencias permite al docente la formulación de actividades, en la formación dancística, para la enunciación reflexiva y com-

prensiva que la propia vida de las alumnas ha configurado. En esta relación, los sentires encuentran vías de expresión a través de la danza y las historias de vida, a través del cuerpo.

Se encuentra entonces que efectivamente la experiencia de aprendizaje en torno a la creación estética permite plantear la toma de consciencia para procesar las vivencias de frustración y vacío existencial que genera el encierro y la exclusión social; y se puede modificar la concepción de cuerpo en cautiverio, desde el movimiento consciente, para la resignificación del sentido vida.

Referencias

- Bernal, A. (2016). *Trabajando por la reinserción social*. [Documento electrónico] Chile. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno de Chile. Recuperado de: www.minjusticia.gob.cl/reinsercion-social/
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1992). *Teoría y terapia de la neurosis*. Barcelona: Herder.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Colección Posgrado Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagunas, M. E., & Sierra, M. L. (1997). *Transgresión, creación y encierro: encuentros*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lewis, D. (2008). *La técnica ilustrada de José Limón*. México. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, INBA.

Capítulo XII

Construção de uma proposta de estágio supervisionado para as licenciaturas em educação

Luis Eduardo Alvarado Prada

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Resumo

A pesquisa em andamento pretende desenvolver uma proposta do estágio supervisionado para licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando formação dos professores para a Educação Básica e preparando-os para a leitura de mundo conforme perspectiva freireana. Tais leituras consistem na observação do contexto escolar para compreendê-lo, mediante: 1. Leitura da escola por fora; 2. Leitura por dentro; 3. Leitura da sala de aula; 4. Regência correspondendo aos quatro níveis do estágio. A questão da pesquisa é: como praticar o estágio enquanto componente curricular das licenciaturas? A metodologia segue fundamentos da pesquisa coletiva (Alvarado Prada, 2006, 2008), na qual se entende a formação mediante a pesquisa e vice-versa, o desenvolvimento da pesquisa mediante a formação. Também envolve formação dos supervisores de estágio nas escolas, coordenador na UFRN e outros. Em 2018, pesquisamos junto à duas turmas de Estágio 1, duas turmas de estágio 2, em 2019 iniciamos com uma turma de cada um dos quatro níveis de estágios das licenciaturas na UFRN. Temos avanços significativos na construção de dados, construção de coletivos, produtos como relatórios, materiais de aprendizagem, formação docente e sobre questionamentos e viabilidades da proposta.

Palavras-chave: Estágio; pesquisa coletiva; formação de professores; licenciaturas em educação.

Abstract

The ongoing research intends to develop a proposal for the supervised internship for the licentiate degrees from the Federal University of Rio Grande

do Norte, aiming at teachers formation for Basic Education and preparing them with a worldview according to the “Freirean” perspective. Such readings consist of observing the school context to understand it, by: 1. Reading the school from the outside; 2. Reading from the inside; 3. Reading the classroom; 4. Regency corresponding to the four levels of internship. The question of the research is: How to practice the internship as a curricular component of the licentiate degrees? The methodology follows the foundations of collective research (Alvarado Prada, 2006, 2008), in which formation is understood through research and vice versa, the development of research through formation. It also involves the formation of internship supervisors in schools, coordinator at FURN and others. In 2018, we researched with two classes of Internship 1, two classes of Internship 2, in 2019 we started with a group of each of the four levels of licentiate degrees at FURN. We have significant advances in data construction, collective construction, products such as reports, learning materials, teacher formation, and on questions and feasibility of the proposal.

Keywords: Worldview; collective research; teachers formation; licentiate, degrees in education.

Introdução

Esta pesquisa está ainda em andamento e, tem como objetivo desenvolver uma proposta do estágio supervisionado das licenciaturas na UFRN, de modo a tornar esse componente curricular da formação de professores para a Educação Básica, mais próxima da realidade escolar, preparando os futuros licenciados para ler essa realidade, no sentido da leitura de mundo (segundo pensamentos de Paulo Freire).

Neste sentido, com base na questão como praticar o estágio enquanto componente curricular das licenciaturas?, está-se observando o contexto escolar para compreendê-lo, focando-o como objeto de leitura, mediante a observação em fases que denominamos: 1. Leitura da escola por fora; 2. Leitura por dentro; 3. Leitura da sala de aula; 4. Regência. Estas quatro fases correspondem aos quatro níveis do estágio regulamentados pela UFRN para as licenciaturas. A pesquisa se desenvolve mediante elementos metodológicos da pesquisa coletiva (Alvarado Prada, 2006,2008), entendendo-se a formação

mediante a pesquisa e vice-versa, o desenvolvimento da pesquisa mediante a formação. Esta modalidade de pesquisa implica a construção coletiva dos dados e das equipes ou grupos de estagiários.

No texto, para este evento, diferente de modelos tradicionais de relatórios de pesquisa, é apresentado em forma narrativa os objetivos, questão guia da pesquisa, conceitos principais, metodologia, e alguns dos avanços que estamos obtendo.

Desenvolvimento

A proposta de estágio supervisionado que está se desenvolvendo nos cursos de licenciaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, objetiva tornar esse componente curricular da formação de professores para a Educação Básica mais próxima da realidade escolar. O foco consiste em preparar os futuros licenciados para ler essa realidade, no sentido da leitura de mundo – segundo pensamentos de Paulo Freire (1989). Neste sentido, estar-se a observar o contexto escolar para compreendê-lo, focando-o como objeto de leitura, mediante a observação de fases que denominamos leitura da escola, por fora, por dentro da sala de aula e a regência. Esta proposta em elaboração, enquanto pesquisa está orientada pela questão: como praticar o estágio enquanto componente curricular das licenciaturas?

Estes são processos desenvolvidos mediante elementos metodológicos da pesquisa coletiva (Alvarado-Prada, 2006; 2008), na qual se entende a formação mediante a pesquisa e vice-versa, o desenvolvimento da pesquisa por meio da formação, neste caso, dos estagiários como futuros docentes. Esta modalidade de pesquisa implica a construção coletiva dos dados e das equipes ou grupos de estagiários. Fatos que viabilizam o desenvolvimento de conteúdos de formação docente, tais como habilidades, valores, hábitos próprios da docência e do ser humano profissional da educação. Ainda, mediante estas metodologias, pretendemos contribuir no desenvolvimento de políticas sobre formação de professores e, da educação em geral, que vêm sendo formuladas pelo governo, contribuindo com a formação dos docentes estagiários, para que, como estudantes universitários, dentro de um regime democrático, sejam estimulados a analisar criticamente tais políticas e posicionarem-se no exercício da prática docente.

Se tem organizado os estágios dos cursos de licenciaturas em 4 níveis, sendo, estágios 1, 2, 3 e 4, que geralmente ocorre após os licenciandos terem cursado disciplinas relacionadas à própria formação docente, fato que regu-

larmente acontece até o quinto semestre dos cursos das licenciaturas. Cada um destes estágios possui carga horária de 100 horas aula, totalizando o equivalente a 400 horas, como estabelece a política nacional sobre formação de professores, pelo Ministério da Educação Nacional – MEC, Brasil (2015). Na UFRN cada um, destes quatro estágios, dividem-se em duas etapas, uma de 60 horas, entendida como estágio teórico e, realizada nas salas da universidade e, a outra etapa de 40 horas, entendida como o estágio prático, realizado junto a instituições escolares, buscadas pelo estagiário, mas com convênio devidamente assinado pela universidade UFRN (2013).

Nossa proposta, mediante esta pesquisa, e no âmbito da regulamentação da UFRN, consiste em processos de leituras da realidade escolar-institucional, durante os 4 níveis dos estágios. No estágio 1, é realizada uma leitura da escola por fora, simbolicamente, a partir dos muros do prédio escolar, ler o mundo, com o intuito de enxergar e compreender a contextualização das instituições escolares. De modo geral, se requer a observação da comunidade mais próxima, seu entorno político, social, cultural, econômico, religioso, e também, sua contextualização no município, estado, região, país e universo, entre outros. No estágio 2, a leitura da escola focalizada dentro dos muros do prédio: todas as partes relacionadas com o processo educativo proposto no Projeto Político Pedagógico institucional, entre muitas outras: infraestrutura (banheiros, escadas, acesso, áreas esportivas, locais para alimentação, áreas verdes), biblioteca, recursos de aprendizagem, gestão escolar, documentação institucional. No estágio 3, leitura do universo da sala de aula, projetos de aprendizagem e em especial, os sujeitos: estudantes e professores. No estágio 4, leitura das aulas, ou seja, a própria regência, assumindo diretamente a docência de partes de uma disciplina.

No desenvolvimento deste projeto já experimentamos na UFRN, durante mais de dois semestres, duas turmas de estágio, tanto do estágio 1 como o 2, e iniciamos neste primeiro semestre de 2019 com uma turma do estágio 3 e outra do 4. Entretanto, nossos avanços de pesquisa que apresentaremos para este evento, serão prioritariamente sobre os dois primeiros estágios. Neste âmbito da pesquisa, enquanto conceito e prática, entendemos o estagiário como um docente. Até porque é necessário desvincular a ideia de mero estudante da universidade. O estagiário-docente é um aprendiz, mas com saberes da profissão, adquiridos na trajetória acadêmica, durante quinze ou mais anos de experiências, como estudante.

Na instituição de estágio, o estudante da licenciatura, se confronta com a realidade da profissão. Este docente-estagiário está ali para construir sua for-

mação, amadurecer aprendendo a ser profissional da educação, para o qual precisa aprender a ler a realidade escolar e visualizar sua formação como docente, que é contínua, ao longo da vida profissional.

Nesse sentido, a leitura de mundo da escola, demanda observação aguçada do contexto escolar, no que se refere a trajetórias e atualidades das diversas políticas que a orientam, as situações culturais, sociais, econômicas, tanto do setor geográfico mais próximo (a comunidade que constitui, sua vizinhança, e aqueles setores da sociedade de onde nascem, a procedência dos estudantes), como de setores mais abrangentes no mundo no qual irão conviver, a partir do momento que saem da escola. Para fazer essas leituras, inicialmente é preciso compreender os saberes individuais e coletivos sobre itens das leituras da escola que estes estagiários realizarão. Fato que objetiva a construção de relações pessoais e de saberes cotidianos-restritos, para serem ampliados e aprofundados a partir do seu entendimento, mediante a partilha coletiva e o confronto com conhecimentos universalmente sistematizados.

Deste modo, vivenciam processos didáticos de sua formação docente e, também metodológicos da pesquisa coletiva, para a construção de conhecimentos.

Por intermédio desta metodologia, são construídos, sistematizados e analisados dados, em um permanente movimento de pesquisa e de construção de relações entre os docentes-estagiários, supervisores de estágios (professores das escolas), coordenadores de estágios (professores da disciplina na universidade) e outras pessoas envolvidas no processo educativo, formal e não formal.

A construção de conhecimentos e a construção de diversas relações entre os envolvidos na formação, tanto daqueles aspirantes a serem professores, como daqueles em exercício (formação continuada) são objetivos da pesquisa coletiva.

En este tipo de investigación consideramos, como elementos de mayor relevancia, las concepciones y prácticas del proceso de investigación-formación, la construcción de los datos de la investigación y la construcción de los colectivos. Los varios proyectos de formación continuada de profesores, desarrollados con instituciones escolares y también con otros grupos sociales, nos han permitido construir conocimientos (...) algunos de ellos, como presupuestos teórico-metodológicos para ser discutidos y posiblemente utilizados en el desarrollo de nuevas epistemologías de investigación. (...) para situar la discusión sobre concepciones y prácticas de la formación continuada de profesores y, concretamente, sobre nuestra propuesta de formación continuada de profesores en el trabajo (Alvarado Prada, 2008, p. 157).

O conceito de formação continuada, como aprendizagem permanente sobre o exercício profissional, é entendida como um processo educativo, in-

tencionado para a formação de profissionais, neste caso de professores, o qual acontece, ou precisaria acontecer mediante aprendizagens desenvolvidas no âmbito do cotidiano das experiências dos professores, para que as mesmas sejam redimensionadas e se constituam em novos alicerces do desenvolvimento, do fazer e pensar do profissional docente. A partir da reflexão individual, grupal e em coletivo, o professor pode tornar seu fazer pedagógico e suas próprias experiências, mais significativas e, por conseguinte, constituir-las em foco ou objeto de estudo e ou aperfeiçoamento, reflexão, compreensão, e incorporação de novas rotinas das práticas docentes individuais e coletivas.

Nesse sentido, os docentes estagiários, por meio da partilha e ou devolução de forma sistematizada ou de algum outro modo propositivo, dos resultados de suas observações e dos conteúdos das leituras realizadas por eles nas escolas, junto aos professores supervisores, coordenadores do estágio, os colegas de sala, as comunidades escolares e outros, contribuem para a formação de todos os envolvidos nestes processos formativos. Também espera-se, e de fato tem acontecido durante esta pesquisa, o desdobramento ou realização de atividades educativas e formativas, específicas para os professores supervisores do estágio, o corpo docente na escola, de modo geral, para a comunidade escolar.

Desse modo, o docente estagiário envolve-se duplamente em sua formação, mediante a pesquisa. de uma forma, na instituição onde acontece o estágio, ao fazer as leituras da escola por fora, por dentro e da sala de aula. De outra forma, ao trazer essas leituras para as aulas de estágio, dentro da universidade, tendo como foco de estudos, os dados que estão sendo construídos na leitura específica de cada docente estagiário, grupo deles, ou em cada escola, ou cada atividade educativa que se realiza como estágio.

A quantidade de dados construídos até o momento, em cada turma de docentes estagiários, é enorme. Dados, que de início cada estagiário, como ser “sentipensante”², com seu saber da vida cotidiana, enuncia intuitivamente 10 itens (em alguns casos, 30) sobre o que lerá na escola, sem ainda ter ido nela para a observação específica do nível de estágio que lhe é correspondente (1, 2, 3, ou 4).

Assim, em uma turma de 20 estagiários, por exemplo, temos 200 itens (no caso de 30 itens temos 300) enunciados pelos membros da turma, os quais são sistematizados coletivamente, obtendo-se as prioridades de observação, conforme a frequência e o nível de importância dada por cada estagiário a estes itens. A partir desta sistematização, e tendo em conta os primeiros

itens priorizados pela turma, cada estagiário vai na escola, em atitude de observação direta de 10 ou mais itens que considera importantes para focalizar suas atividades de estágio, podendo incluir alguns novos itens relevantes e, inicia a conceituação ou explicação desses itens, de modo a compreendê-los, priorizá-los e ou integrá-los naquele que será o principal foco de seu estágio e da respectiva turma nas aulas da UFRN.

Cabe salientar que neste processo de pesquisa, a prioridade é a formação de docentes, e a pesquisa é uma mediação para alcançar esse objetivo. Essa construção individual e coletiva dos dados, nas leituras da escola, é um processo didático de aprendizagem sobre a docência que contribui para o estagiário compreender a amplitude universal que a escola tem e, nesse contexto, planejar seu fazer, segundo as especificidades da instituição e, as aprendizagens a serem mediadas por ele como docente. Aprender a exercer a docência em coletivo é fundamento metodológico para desenvolver processos coletivos de aprendizagens com os estudantes, os quais, permitem o diálogo deles com eles e, com os docentes, sobre seus próprios saberes, ou conhecimentos de seus cotidianos e os conhecimentos universalmente sistematizados, de modo a construir conhecimentos, aqueles pautados nos currículos escolares de cada área, ou aqueles mais amplos, como a educação, políticas, culturas, gestão e, metodologias de pesquisas e aprendizagem-ensino.

2 Fals Borda, 2009.

No primeiro e segundo semestre de 2018, tivemos vários outros resultados de aprendizagem e pesquisa, tais como: a devolução dos dados construídos nas leituras da comunidade, ato que constituiu-se em exercício de docência; elaboração de relatórios a partir do que foi realizado própria comunidade; elaboração de alguns materiais, para a devolução dos dados, para os relatórios de estágio ao coordenador de estágio. Essas experiências estão dando subsídios para propor processo diferenciados da formação de professores, como o projeto de residência docente do MEC-Brasil, entre outros que viabilizam processos de formação docente.

Considerações finais

Como apresentado ao longo deste trabalho, a construção do estágio supervisionado se dá num coletivo, ou seja, se cria a identidade de grupo, de docente e leitores sobre a realidade docente. Até o presente o momento, as experiências do estágio vêm demonstrando que, na UFRN, os estagiários sentem-se pertencidos à profissão e que, por meio desta coletividade, a forma-

ção profissional faz sentido aos futuros licenciados.

À guisa de uma conclusão, entendemos que esta proposta de estágio consiste em uma estratégia institucional de fidelizar mais os estudantes para com a sua carreira universitária e atuação laboral. É dizer, que por meio das atividades coletivas, o futuro professor percebe e identifica a necessidade da aprendizagem entre os pares e de preparar-se para às suas atividades para o exercício da docência na educação básica. Acreditamos que, ao final da pesquisa e das experiências com os estágios 3 e 4, conseguiremos apontar os indicadores basilares para a formação de futuros professores dos cursos de licenciatura da instituição, podendo, até se criar uma política institucional de estágios supervisionados voltados mais para à realidade presente.

Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir para o campo da educação, mais especificamente no âmbito da formação inicial de professores.

Referências

- Alvarado-Prada, L. E. (2008). Investigación colectiva: aproximaciones teóricometodológicas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 1(1), p. 157-172.
- Alvarado-Prada, L. E. (2006). Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*. Curitiba MT, 15(28), p. 99-118, maio/ago.
- Brasil (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.
- Fals, O. B. (2009). *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clasco (Compilador Victor Manuel Moncayo).
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Ministério Da Educação. *Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015*.
- UFRN. *Regulamento dos cursos regulares de graduação da UFRN* (Anexo da Resolução nº 171/2013-CONSEPE, de 5 de novembro de 2013).

Capítulo XIII

Formação inicial de professores no contexto da educação superior: videoconferências como estratégia didáticopedagógica

Alma Rosa Hernández Mondragón

Universidad La Salle, Ciudad de México, México

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vera Lúcia Ramires

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Resumo

A qualidade da formação inicial de professores para o exercício da docência na educação básica é tema recorrente nas pesquisas educacionais. Refletir como estão sendo formados os licenciandos frente a um cenário que repercute em muitos desafios para a atuação profissional do futuro docente, bem como prepará-los para tal realidade são algumas das funções das instituições universitárias nos cursos de licenciatura para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos licenciandos.

Ademais, no âmbito da formação, também contempla-se práticas pedagógicas que possam fazer com que os alunos experienciem estas realidades, seja por atividades *in loco*, relatos de experiências, atividades de internacionalização, dentre outras.

Neste sentido, este trabalho, decorrente de um estudo de caso, teve por objetivo descrever as potencialidades da utilização de videoconferências para a formação inicial de professores dos alunos dos cursos de licenciatura que estavam cursando a disciplina de Didática em Instituição Comunitária de Ensino Superior realizadas no segundo semestre de 2017. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo com objetivo descritivo. O lócus investigativo foi uma universidade localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O corpus analítico-investigativo da pesquisa se constituiu dos registros de três videoconferên-

cias por meio de relatos virtuais de vinte estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *moodle*. Deste modo, para analisar os dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Como principais resultados da investigação, concluímos que: a) as videoconferências refletem positivamente no aspecto didático dos estudantes de graduação; b) a interação com outras realidades potencializa o processo reflexivo dos acadêmicos; c) ouvir relatos de profissionais da educação sobre temáticas atinentes ao trabalho do professor no contexto educativo pareceu contribuir para o aspecto formativo da constituição docente dos alunos. Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir para avanços na área educativa, nos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Videoconferências. Formação inicial de professores. Prática pedagógica.

Introdução

A qualidade da formação inicial de professores para o exercício da docência na educação básica é tema recorrente nas pesquisas educacionais. As discussões no âmbito acadêmico e científico na área da educação estão cada vez mais impulsionadas pela preocupação com o processo formativo dos acadêmicos que estão nos cursos de licenciatura, desde o âmbito do seu ingresso na educação até sua inserção profissional, de modo que a práxis educativa seja uma das centralidades da produção científica, desde a perspectiva do licenciado ao formador de professores (GATTI, 2010; 2012; 2014; ISAIA; BOLZAN, 2008; CUNHA, 2014). Para Gatti (2010, p. 1375).

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Nesta lógica, ao pensarmos na epistemologia da prática como conhecimento fundante para o processo de formação de professores para a educação básica, de modo que eles possam refletir sobre o seu papel enquanto futuros educadores e desenvolvam, além dos saberes pedagógicos e técnicos, os saberes experienciais, são requeridas práticas de ensino voltadas para a futura realidade do professor (PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2012; TARDIF, 2015). As experiências vivenciadas pelos acadêmicos de licenciatura ao longo de sua

formação universitária são contributos importantes para sua constituição enquanto profissionais da educação.

Consoante a esta perspectiva, refletir como estão sendo formados os licenciandos frente a um cenário que repercute em muitos desafios para a atuação profissional do futuro docente, bem como prepará-los para tal realidade são algumas das funções das instituições universitárias nos cursos de licenciatura para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos acadêmicos. Por isso, ao pensarmos nos cursos de licenciatura como cerne analítico-investigativo, nos remetemos ao compromisso, não somente da pesquisa em si, mas também no processo formativo ao qual estamos defendendo, ou seja, de práticas voltadas para a realidade profissional do futuro professor.

Ademais, no âmbito da formação, também contempla-se práticas pedagógicas que possam fazer com que os alunos experienciem estas realidades, seja por atividades *in loco*, relatos de experiências, atividades de internacionalização, dentre outras. Na pesquisa em tela, a prática pedagógica voltou-se para a utilização de videoconferências como estratégia didático-pedagógica a fim de aproximar os licenciandos do contexto empírico da profissão, por meio de diálogo com profissionais da educação básica e pesquisadores da educação.

Tal experiência acabou sendo um desafio no campo da docência, uma vez que o ser professor na graduação está envolto de uma multiplicidade de fatores que refletem na ação docente, como por exemplo, a busca de sentido de práticas voltadas para a vivência do acadêmico, aproximação da teoria com a prática, dentre outras (Masetto, 2012; 2015; Ramírez, 2011). No entanto, o foco analítico-investigativo deste trabalho volta-se, não para o docente universitário, mas sim, para a percepção dos acadêmicos sobre tal prática pedagógica.

Partindo-se de tais pressupostos, emergiu a seguinte problemática de pesquisa para nosso estudo: “Quais as potencialidades da utilização de videoconferências para a formação inicial de professores dos alunos dos cursos de licenciatura que estavam cursando a disciplina de Didática em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior realizadas no segundo semestre de 2017”. Sendo assim, com vistas a responder a pergunta em tela, tivemos o seguinte objetivo de pesquisa: descrever as potencialidades da utilização de videoconferências para a formação inicial de professores dos alunos dos cursos de licenciatura que estavam cursando a disciplina de Didática em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior realizadas no segundo semestre de 2017.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico desta investigação, a análise dos dados, as considerações finais e as referências que embasaram a pesquisa.

Metodologia

Este trabalho, decorrente de um estudo de caso, teve por objetivo descrever as potencialidades da utilização de videoconferências para a formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura que estavam cursando a disciplina de Didática em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior realizadas no segundo semestre de 2017. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo com objetivo descritivo.

De acordo com Gil (2012) e May (2004), a pesquisa qualitativa pressupõe a não utilização de métodos matemáticos e estatísticos para a interpretação dos dados, ou seja, este tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise dos fatos e fenômenos por meio de técnicas analíticas que buscam aprofundar a interpretação por meio do conteúdo, do discurso, do textual, entre outros. Ressaltamos, que na pesquisa qualitativa intenta-se gerar novas significações acerca da temática investigativa, de modo a trazer um novo olhar acerca do já presente no campo científico. No caso em tela, o novo olhar está centrado na discussão da formação inicial de professores no âmbito dos cursos de licenciatura.

Já o objetivo descritivo tem por finalidade discorrer sobre fatos e fenômenos, de modo a bem caracterizar o tema investigado, com teorização e apresentação do desenvolvido no processo de investigação (PRODANOV; Freitas, 2013; MARCONI; Lakatos, 2009). No caso deste trabalho, a descrição consiste na prática desenvolvida em uma disciplina de graduação ministrada no segundo semestre do ano de 2017 para os cursos de licenciatura – a Didática.

Deste modo, o estudo caracterizou-se como um estudo de caso, ou seja, teve por centralidade a análise e investigação de um determinado contexto, visando refletir, explorar e descrever sobre suas especificidades (YIN, 2010). O caso em tela, constituiu-se como cerne analítico-investigativo o processo de formação docente para a educação básica por meio de videoconferências desenvolvidas na disciplina de Didática em uma ICES para alunos de licenciatura. Por isso, o lócus investigativo foi uma universidade comunitária localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A escolha por tal instituição ocorreu por conveniência (GIL, 2012; Creswell, 2010),

Ou seja, pela proximidade dos pesquisadores com o referido ambiente no período na investigação. Deste modo, a disciplina de Didática, pertencente

à grade curricular dos cursos de licenciatura da ICES serviu de pano de fundo para as discussões referentes à utilização de videoconferências para a abordagem e discussão da futura atuação profissional dos licenciandos por meio de conversas com pesquisas e professores atuantes na educação básica.

A estratégia didática da utilização de videoconferências para potencializar a formação inicial dos futuros professores já ocorria desde o segundo semestre de 2016, porém, o recorte para este estudo consistiu nas que foram desenvolvidas no segundo semestre de 2017. Tais temáticas referiram-se aos seguintes assuntos: a) práticas pedagógicas no ensino fundamental; b) práticas pedagógicas no ensino médio; c) alfabetização e a constituição do professor alfabetizador. Destacamos que para cada atividade, era disponibilizado o link no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *moodle*, e foi realizado um questionamento para os estudantes acerca da metodologia utilizada nas aulas, a saber: “Para você, qual a importância da utilização e temáticas das videoconferências desenvolvidas na disciplina de Didática neste semestre (2017/02) para a sua formação e atuação como futuro professor da educação básica?”.

Partindo-se deste questionamento, o corpus analítico-investigativo da pesquisa se constituiu dos registros de três videoconferências por meio dos relatos virtuais de vinte estudantes, baseado no questionamento em tela. Os acadêmicos pertenciam aos seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Pedagogia e Química. Para tanto, os alunos foram codificados por ordem de respostas, representando “A” por “Acadêmico” e “X” o número correspondente à resposta, constituindo-se como respondente “AX”.

Deste modo, para analisar os dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2012), a técnica possui três etapas, a saber: a) a pré análise (leitura flutuante e seleção dos materiais); a exploração do material (verificação dos relatos dos acadêmicos partícipes da pesquisa) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (constituição dos eixos temáticos e análise dos discursos). Nesta perspectiva, para este trabalho emergiram um grande eixo temático, no qual intitulamos como “Potencialidades das videoconferências: repercussões para os acadêmicos de licenciatura”.

Por conseguinte, apresentamos na sequência os achados nos eixos temáticos.

Análise dos dados

A análise de uma investigação é uma fase importante da pesquisa, visto que é o momento no qual o “novo” olhar sobre um fato e/ou fenômeno emerge. Deste modo, apresentamos os achados da pesquisa do eixo temá-

tico. Tal eixo aborda as potencialidades das videoconferências sob a ótica discente, de modo a descrever as percepções sobre esta estratégia didática e apresenta os discursos que reforçam a importância de tal prática para o processo formativo no curso de licenciatura.

Potencialidades das videoconferências: repercussões para os acadêmicos de licenciatura

A formação profissional de licenciados na contemporaneidade está repleta de desafios que envolve não somente o ambiente acadêmico, mas também, o meio social, econômico e político. Os desafios vão desde a desvalorização profissional e salarial dos docentes que atuam na educação básica, ao desprestígio social exercido pela sociedade, que faz com que cada vez mais, a procura pelos cursos de licenciatura no Brasil e no cenário internacional diminua (Gatti, 2010; Isaia; Bolzan, 2008). Além disso, muitos currículos universitários, incluindo os dos cursos de licenciatura estão “engessados”, de modo que as aprendizagens vivenciadas pelos alunos sejam percebidas de maneira isolada e distante da futura realidade profissional a ser enfrentada, o que dá a sensação de desconexão da teoria com a prática, além do choque cultural sofrido a posteriori pelos futuros professores (Zabalza, 2004; Tardif, 2015). Contudo, compete aos docentes universitários e instituições buscar novas formas e estratégias para potencializar a formação dos acadêmicos, de modo a (re)significar a prática e experiências de aprendizagem por meio de atividades que valorizem a profissão docente. Deste modo, percebe-se que as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura possuem um papel promissor na promoção de aliar o conhecimento específico da área educativa com as demandas sociais para propiciar uma melhor preparação discente para a atuação profissional. Uma das possibilidades encontradas pelas instituições universitárias e pelo corpo docente formador é a inclusão de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como ferramentas didáticopedagógicas para auxiliar a formação dos acadêmicos. No caso investigado, a disciplina correspondeu à Didática na modalidade a distância e a TIC utilizada foi a videoconferência.

Neste sentido, para Domingo e Araújo (2014, p. 43-44)

[...] a videoconferência é considerada como um momento em que se interconectam espaço virtual e presencial. Assim, embora possa aparentar uma simulação de um padrão de aula presencial, possui especificidades que merecem ser consideradas, quando utilizada fundamentalmente na Educa-

ção a Distância, já que o seu propósito não se reporta a uma reprodução de modelos da modalidade presencial, mas deve estar direcionado ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em todas as suas variantes, como: apresentação de novos conteúdos, orientação de atividades docentes, realização de exercícios e sistemas de exercícios, momento de interação entre professor e alunos para esclarecimentos de dúvidas, apresentação de tarefas docentes por parte dos alunos, entre tantas outras atividades de caráter educativo que podem ser experimentadas utilizando a ferramenta em questão.

Baseado no exposto, apresentamos alguns discursos discentes sobre a realização das videoconferências na disciplina em tela sob a ótica da prática profissional percebidas pelos estudantes para com a sua formação acadêmica, de modo a repercutir na valorização dos cursos de licenciatura e das potencialidades desta TIC. Para a aluna A2.

As videoconferências foram importantes para que eu pudesse perceber a importância de pensar sobre o meu trabalho enquanto futura pedagoga. Percebi a importância e as dificuldades que terei na área da alfabetização. Mesmo a disciplina de Didática sendo EAD, me senti muito próxima do grupo através das videoconferências.

Conforme explicitado pela estudante, a videoconferência contribuiu para que ela pudesse pensar sobre o seu trabalho como futura profissional. Nesta perspectiva, Nóvoa (2004) aponta para a dificuldade que os professores têm de pensar o seu trabalho na atualidade, visto que pelas inúmeras demandas impostas ao professor, que transcendem o processo de ensino e aprendizagem, cada vez menos o tempo para o planejamento e aperfeiçoamento da prática docente e carreira está presente no cotidiano do professor. Nesta direção, quando percebemos que uma estudante destaca a relação que conseguiu estabelecer para com o seu futuro profissional, nos parece remeter e reforçar a ideia que a educação superior acaba sendo um espaço privilegiado no âmbito da discussão e aperfeiçoamento da profissionalidade do futuro professor da educação básica. Deste modo, a atividade de ensino experienciada pela estudante A2 pareceu colocá-la em um espaço além dos muros universitários, já que teve o contato com profissionais da área e externos à instituição.

Outro ponto a destacar no discurso de A2 é a relação de presencialidade na disciplina a distância. Na formação acadêmica nacional, a legislação vigente permite que até 20% da carga horária dos cursos presenciais sejam ofertados na modalidade a distância (Brasil, 2016). Deste modo, na atuali-

dade, a presencialidade se reconfigurou como utilização e inserção das TIC's na sociedade do conhecimento e no ambiente educacional.

Nesta direção, o entendimento por presença se modificou na contemporaneidade. Conforme Backes, Mantovani e Barchinski (2017, p. 466), “um estudante pode se fazer presente quando: publica algo no ambiente virtual de aprendizagem, escreve um post no blog, um comentário na mídia social, ou ainda, interage com seu avatar num metaverso.”. Neste sentido, não precisa “estar junto” para se “estar próximo”. O que podemos inferir, é que dependendo da interação tida pela estudante ao longo das atividades de videoconferência com o professor e companheiros, a presencialidade se deu forma ativa e eficaz para o seu processo de aprendizagem.

Sob outra perspectiva das potencialidades das videoconferências, a internacionalização é apontada como destaque pelo estudante A5. Vejamos:

A5: Para mim, as videoconferências foram muito importantes para eu perceber o meu futuro trabalho como professor na educação básica. Foi muito interessante assistir profissionais daqui da Região Metropolitana e estrangeiros. Consegui perceber que o que acontece aqui, também acontece em outro país.

De acordo com o discurso do estudante A5, perceber a prática docente em lugares distintos ao da sua realidade, pareceu ser um ponto positivo para a efetividade da prática docente. Para o estudante, ter o contato com profissionais estrangeiros possibilitou ampliar a sua visão de como a educação possui semelhanças e diferenças na atuação do professor.

Neste sentido, pensarmos a internacionalização como uma prática pedagógica nos cursos de licenciatura é uma tendência que está, aos poucos, tomando uma maior proporção na última década, de modo a aproximar realidades distintas visando buscar novas compreensões e significações acerca da carreira docente (Nascimento, 2017). A internacionalização já não consiste mais somente na mobilidade acadêmica de alunos e professores, mas sim, na vinculação de práticas educativas, de desenvolvimento de pesquisas conjuntas, palestras, entre outras, que potencializem a aproximação de realidades distintas da sociedade do conhecimento, que pela conjuntura atual, é internacional e globalizada (Morosini; Nascimento, 2017; Santos, 2018).

Desta forma, com a afirmação do estudante A5, pareceu que a prática desenvolvida na disciplina em tela, consistiu em atividades de internacionalização acerca da prática profissional docente, o que denota um ponto positivo para a formação acadêmica dos licenciados partícipes da pesquisa. Já

na perspectiva da videoconferência como potencial para a relação teoria e prática em diferentes contextos, o estudante A13 afirma que “No meu entender, as videoconferências contribuíram para que eu pudesse ter um primeiro contato com a realidade escolar, já que ainda não fiz nenhum estágio e nem trabalho na área.”. Neste discurso, é possível notarmos que o estudante ainda não tinha tido contato com o seu futuro ambiente profissional na condição de educador. De acordo com Gatti (2012), uma das dificuldades presente nos cursos de licenciatura é o distanciamento das instituições universitárias com o ambiente escolar da educação básica, com uma redução de iniciativas que aproximem o futuro professor com o seu próximo ambiente laboral. Além disso, Tardif (2015) aponta que a ausência de práticas de ensino voltadas para a aproximação do futuro professor com a realidade escolar pode ser um fator que contribua para o abandono precoce da profissão.

Outro ponto a analisar com o discurso de A13 é a possível percepção que este estudante pode ter tido com a relação gestão da matéria e gestão da classe (Guathier *et al.*, 2006), por meio dos conteúdos apresentados nas videoconferências. Por fim, a partir da análise do eixo temático, pudemos chegar como principais conclusões que:

- as videoconferências refletiram positivamente no aspecto didático dos estudantes de graduação;
- a interação com outras realidades educativas potencializou o processo reflexivo dos acadêmicos;
- ouvir relatos de profissionais da educação sobre temáticas atinentes ao trabalho do professor no contexto educativo pareceu contribuir para o aspecto formativo da constituição docente dos alunos;
- a utilização das videoconferências como atividades de internacionalização possibilitou ao corpo discente identificar semelhanças e diferenças sobre a realidade educacional do Brasil e do exterior;
- a presencialidade na disciplina de Didática a distancia foi uma percepção obtida pelos estudantes, ou seja, sentiram-se próximos, mesmo estando em outros espaços distintos à sala de aula presencial.

Considerações finais

Como aponta Geraldini (1991), muitas são as considerações que mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um ambiente de reflexão. Com

o advento tecnológico se faz necessário traçar novas metodologias que venham ao encontro do aluno que temos em sala de aula, considerando nesse contexto, que se constituem futuros docentes.

Precisamos, enquanto educadores, estimular o processo de experimentação e de resolução de problemas, a fim de que os alunos possam desenvolver as habilidades e competências cognitivas. Como observamos na pesquisa, por meio de atividades que utilizam a tecnologia em sala de aula – via videoconferências –, houve um crescimento na aprendizagem de determinado conteúdo que, trabalhado de forma tradicional, ainda não havia sido internalizado.

Pelo exposto, acreditamos que os recursos tecnológicos podem nos auxiliar no resgate e no desejo pela busca do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Sabemos que ao término deste estudo as inquietações, enquanto educadores e pesquisadores, em constante formação, ainda vão permear nossas práticas em sala de aula, contudo, movidos pelo desejo de que os alunos possam se desenvolver como sujeitos sociais e com a futura inserção na docência, nossa busca por metodologias que possibilitem o crescimento do aluno não podem se aquietar.

Vale destacar que, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como ferramentas didático-pedagógicas podem auxiliar a formação dos futuros docentes ao mesmo tempo em que propicia uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas que ocorrem na educação básica.

Almejamos que esta pesquisa contribua para o aprofundamento do tema em pauta viabilizando o avanço dos estudos que possuem como centralidade discursiva e analítica as inter relações entre uma estratégia pedagógica e a formação dos futuros professores.

Referências

- Backes, L.; Mantovani, A.; Barchinski, K. (set./dez. 2017). Educação superior em espaços híbridos: a presença e a copresença no processo de cooperação. *Conjectura: Filo. Educ., Caxias do Sul*, v. 22, n. 3, pp. 458-481,
- Bardin, L. (2012) *Laurence. Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. Portaria nº. 1134, (10 de outubro de 2016.) Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em . Acesso em 11 de set. 2018.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman – Artmed.
- Cunha, M. I. (2014). A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?. *Avaliação* (Unicamp), v. 19, pp. 789- 802,
- Domingo, R., Portal; Araújo, M. (jul./dez. 2014). Videoconferências na educação a distância: reflexões sobre o potencial pedagógico desta ferramenta. *Educação & Linguagem*, v. 17, n. 2, p. 38-53.
- Gatti, B. (out./dez. 2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379,
- _____. (abr. 2012). Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*., , vol.42, n.145, pp.88-111.
- _____. (jan./abr. 2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos e Avaliações Educacionais*, São Paulo, v. 25, n. 57, pp. 24-54,
- Gauthier, C. (2006). *Clermont et al. Por uma teoria da Pedagogia*. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí.
- Geraldi, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- Ghedin, E. (2012). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. . ed. São Paulo: Cortez, , pp. 148-171.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Isaia, S.; Bolza, D. (jan./jun. 2008). Compreendendo os movimentos da docência superior: construções sobre a pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59.
- Masetto, M. (2012). *Marcos. Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições, Loyola,
- _____. (2015). *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*. São Paulo: Avercamp.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2009). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- May T.(2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Mosorosini, M.; Nascimento, L. (2007). Internacionalização da educação superior no brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educar em revista* [online]., Belo Horizonte, v. 33, e. 155.071, pp. 1-27.

Nascimento, M. (2017) *Internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010-2013)*. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Nóvoa, A. (abr. 2004). A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. Número Zero, Portugal.

Pimenta, S. (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, pp. 20-62.

Prodanov, C.; Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.

Ramirez, V. (2011). *A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior*. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Santos, Guilherme Mendes Tomaz dos. (2018). *A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência*. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade De La Salle, Canoas.

Tardif, M. (2015). *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento de métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Capítulo XIV

Aprendizagem baseada em projetos: foco na resolução de problemas em matemática envolvendo a função quadrática

Marcos Manoel da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Júlio Paulo Cabral dos Reis

Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ibirité, Brasil

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alma Rosa Hernández Mondragón

Universidad La Salle, Ciudad de México, México

Resumo

Este trabalho, decorrente de um relato de experiência teve por objetivo potencializar a aprendizagem da função quadrática, a partir de arremessos realizados em lançamentos na cesta de basquetebol, de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino do município de Joinville/SC/Brasil. O estudo teve abordagem qualitativa, pautou-se na metodologia de Atividade Baseada em Projetos (ABP) e na Resolução de Problemas (RP). A sequência didática relacionou a trajetória de funções quadráticas com as trajetórias dos arremessos de bolas, realizados em um jogo de basquetebol. Por meio da pesquisa ensino fundamental de uma instituição pública de ensino do município de Joinville/SC/Brasil. O estudo teve abordagem qualitativa, pautou-se na metodologia de Atividade Baseada em Projetos (ABP) e na Resolução de Problemas (RP). A sequência didática relacionou a trajetória de funções quadráticas com as trajetórias dos arremessos de bolas, realizados em um jogo de basquetebol. Por meio da pesquisa-ação, pode-se verificar que, ao final do processo: a) a percepção dos estudantes sobre a presença da Matemática em seu cotidiano é evidenciada em seus discursos; b) a concepção do entendimento de parábola foi construída pelo grupo; c) foi possível desenvolver o estudo de funções quadráticas por meio de projeto interdisciplinar. Por fim, espera-se que este trabalho contribua

para o campo da Educação e da Educação Matemática. a-ação, pode-se verificar que, ao final do processo: a) a percepção dos estudantes sobre a presença da Matemática em seu cotidiano é evidenciada em seus discursos; b) a concepção do entendimento de parábola foi construída pelo grupo; c) foi possível desenvolver o estudo de funções quadráticas por meio de projeto interdisciplinar. Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o campo da Educação e da Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação matemática. função quadrática. resolução de problemas.

Introdução

Há relatos de que a Matemática, em sua gênese, preocupava justamente em atender necessidades da vida cotidiana e para elucidar atos até então não nominados, como por exemplo, a contagem, a representação simbólica, entre outros (Boyer, 1974). Podemos inferir que a Matemática oferece poderosas ferramentas que podem auxiliar em análise e reflexões sociais, econômicas, dentre outras, representadas pela linguagem aritmética e algébrica. Neste aspecto, nos parece interessante que os estudantes, independentemente do nível escolar e acadêmico, compreendam a sua importância e presença na sua vida, nas relações socioprofissionais e histórico-culturais. Nesta direção, torna-se importante que os educadores busquem metodologias e estratégias didático-pedagógicas que visem trabalhar esta perspectiva – Matemática/Cotidiano. É dizer, desenvolver os processos de ensino e aprendizagem da Matemática sob vários aspectos, em particular, permitir ao estudante descobrir que ela está presente no seu dia a dia. Ademais, tornar o estudante ativo na construção do conhecimento matemático e comprometido com a sua aprendizagem deve ser uma das prerrogativas das atividades da ensinagem (Santos, 2014). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), metodologias que podem contribuir a este feito são as chamadas de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Resolução de Problemas (RP) (Brasil, 2016). Com a importância do elo Matemática/Cotidiano e a motivação da BNCC, em utilizar as metodologias ABP e RP para a construção de conhecimentos matemáticos, este relato de experiência traz uma análise dos *backgrounds* dos estudantes, a fim de reflexionar sobre a trajetória parabólica, por meio de lances livres em um jogo de basquetebol. Deste modo, este estudo

visou contribuir para o processo motivacional da aprendizagem da função quadrática nos anos finais do ensino fundamental.

Aporte teórico

No ensino fundamental, segundo a BNCC (Brasil, 2017) deve-se trabalhar com situações que sejam vinculadas à realidade do estudante. E estas devem ser associadas também a matemática e ao raciocínio lógico, pois se espera que se desenvolva no corpo discente “a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações” (Brasil, 2017, p. 221).

O estudo de funções, por exemplo, de acordo com as orientações presentes na bncc (Brasil, 2017), deve iniciar no último ano do ensino fundamental. Nesta etapa educativa que se introduzem os conceitos iniciais de relações e funções, bem como o estudo das funções afim e quadrática – também conhecidas como funções de 1º e 2º graus. A posteriori, no primeiro ano do ensino médio, outros modelos de funções são trabalhados – modular, trigonométrica, exponencial, logarítmica, entre outras – e as funções afim e quadrática recebem um tratamento mais aprofundado e com maior rigor. Tais conteúdos servem de base para os primeiros anos dos cursos de graduação na educação superior, nos quais possuem a matemática como parte integrante do seu núcleo básico, como cursos de engenharias, ciências exatas, etc, pois são revisados contribuindo para avançar no processo de formação acadêmicoprofissional das respectivas áreas (Santos, 2014).

No ensino fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o estudo da função quadrática pode ser motivado utilizando problemas de aplicação, como por exemplo, encontrar o ponto máximo ou o ponto mínimo em uma situação contextualizada (Brasil, 1998). Em muitas atividades, é possível visualizar curvas a quais podem descrever como o gráfico de uma função quadrática. Por meio delas podem-se estudar conceitos como: simetria, zeros da função e a relação entre duas grandezas. O tratamento dado na relação cotidiano/matemática pode levar os estudantes a perceberem que o estudo da função quadrática, transcende o processo de memorização de regras e fórmulas, visto que está presente, de alguma forma, em sua realidade.

A prática de projetos e atividades de investigação/exploração em situações problema são ferramentas fundamentais para o processo de aprendizagem, uma vez que, conforme elucida a BNCC (Brasil, 2017), os alunos podem construir uma visão realística de uma das naturezas das atividades matemáticas e desenvolver atitudes positivas diante de seu estudo. Neste interim, estas práticas pedagógicas diversificadas parecem potencializar o desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos lógico-matemáticos.

Deste modo, utilizar metodologias como a RP e a ABP, para construir conhecimentos sobre a trajetória da função quadrática, numa atividade do cotiando dos alunos, torna-se uma experiência em potencial no ensino fundamental e/ou em qualquer nível educativo. Para se trabalhar a RP, segundo Onuchic e Alevato (2011) o professor precisa preocupar com a escolha da situação problema que vai apresentar aos estudantes. A situação-problema necessita estar apropriada ao conhecimento que se deseja construir. Segundo as autoras ainda, nessa metodologia, o professor deixa de ser o protagonista e o estudante se torna participante ativo na construção do conhecimento. Sendo o estudante agente central nesse processo, torna-se necessário verificar quais backgrounds o mesmo possui para poder então iniciar os novos conceitos, ideias, conjecturas e hipóteses a serem trabalhados. A ABP segundo Bender (2014) atende os quesitos da BNCC ao apontar atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes. A ABP é tida como uma metodologia ativa de ensino que vem permitir ao estudante confrontar questões/problemas do mundo atual, da vida cotidiana que tem sentido significativo para seu dia a dia. Desta forma, Bender (2014) destaque que o estudante pode então criar uma estratégia partindo de seus conhecimentos prévios para a busca de solução, essa busca deve também estar atrelada a uma forma de trabalho colaborativa/cooperativa visando o trabalho em grupos.

Metodologia

As metodologias utilizadas para criar a sequência de atividades a serem aplicadas foi a Resolução de Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos e teve a pesquisa-ação como procedimento técnico. A pesquisa-ação tem uma estreita associação com uma ação ou com a “resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Thiollent, 1985, p.14). O estudo teve abordagem qualitativa.

O objetivo geral do relato de experiência consistiu em potencializar a aprendizagem da função quadrática, a partir de arremessos realizados em

lançamentos na cesta de basquetebol, de uma turma de trinta (30) estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino localizada na região central do município de Joinville/sc/Brasil. Os objetivos específicos do estudo pautaram-se em: (a) identificar a curva realizada pela trajetória da bola de basquete em um arremesso correto; (b) identificar a parábola como a curva descrita nos arremessos; (c) verificar a presença da matemática na situação trabalhada. Iniciamos as atividades dentro de sala de aula, com a apresentação do projeto para os estudantes, a divisão das equipes e algumas observações a respeito das próximas aulas, as atividades na quadra de esportes iniciaram com o estudo de lances livres em um jogo de basquetebol, este momento foi dividido de duas formas distintas, um deles teve como objetivo central a análise da trajetória da bola, de modo a enfatizar a curva realizada pela bola nos arremessos, o segundo momento foi de analisar a razão de erros e acertos, de modo a buscar, uma solução para que o número de acertos fossem maior do que os números de erros. Os dois últimos momentos da sequência de atividades propostas foi a organização dos dados de forma a montar uma apresentação de todas as atividades realizadas e o último momentos foi a realização da apresentação e discussão dos trabalhos realizados por cada grupo.

No quadro 1 apresenta-se os cinco momentos da sequência de atividades criadas e desenvolvidas, para trabalhar o objetivo geral e os específicos.

Quadro 1 – Sequência de Atividades

Momento	Ações	Duração Prevista
1o Momento	Apresentação do Projeto, Realização do Contrato Pedagógico, Divisão das equipes. Escolha do comandante e Entrega do diário de bordo.	30 min
2o Momento	Aula na quadra de esporte em parceria com a Professora de Educação Física. Apresentação de algumas informações/regras sobre o jogo Basquete. Primeira atividade de arremessos e análise da trajetória da bola.	1 h 30 min
3o Momento	Aula na quadra de esporte em parceria com a Professora de Educação Física. Segunda atividade de arremessos e análise da trajetória da bola.	1 h 30 min
4o Momento	Aula destinada para as equipes elaborarem a partir dos dados e das experiências vivenciadas nas atividades desenvolvidas a Apresentação Final.	1 h 30 min
5o Momento	Apresentação do trabalho final.	2 h 30 min

Fonte: Os autores (2019).

Durante os cinco momentos na interação: pesquisadores/estudantes, os dados levantados por meio de (a) observações; (b) de análises; (c) produção de materiais; (d) fotos, (e) anotações adicionais e (f) depoimentos dos estudantes, foram todos registrados no diário de bordo de modo a ser utilizado para observações/análises geradoras do atual artigo.

Na sequência das atividades propostas, o 2º e o 3º momento são fundamentais para se obter êxito nos resultados desejados. É no segundo momento que lançamos aos estudantes a situação problema, e ela é definida a partir de uma dificuldade de acertos em arremessos de lances livres no jogo de basquetebol. Partindo desse ponto o objetivo a ser alcançado no 2º momento é de identificar como é a curva realizada pela bola nos arremessos, pois é a partir desse ponto que fazemos uso da metodologia de RP com o questionamento: De que forma podemos trabalhar nos arremesso de modo a fazer com que essas curvas realizadas pela.

5 O contrato pedagógico, neste ato, diz respeito a um acordo verbal realizado entre o professor e os estudantes de modo a organizar as ações do projeto. 6 O “Diário de Bordo” é um caderno onde o comandante deve fazer todas as anotações relacionadas ao andamento do projeto. Nele devem estar anexadas todas as atividades realizadas pelos estudantes como também todos os dados necessários para posterior reflexão/avaliação do professor.

bola nos arremessos atinjam as cestar realizando assim pontuação nos jogos? Para tal objetivo ser alcançado neste momento realizamos uma atividade de arremessos livres a cesta na quadra de basquetebol.

Para o 3º momento, o trabalho se torna mais analítico, volta-se a quadra de basquetebol para a realização de arremessos livres novamente, porém agora esses arremessos devem ser realizados com uma análise crítica, com observações com propostas de melhoramento a ponto de que alcancemos as curvas ideais, finalizando as mesmas com acerto na cesta. É neste momento que observa-se então a forma com que cada grupo ira analisar os arremessos, direcionados por questionamentos realizados pelo professor os alunos podem identificar que não se trata de apenas uma curva, mas sim várias que pode ser finalizada com o acerto do arremesso. São essas, as observações que compõem o diário de bordo que nos permitiu verificar as propostas de solução para o problema apresentado.

Desenvolvimento e principais resultados

No primeiro dia do projeto, trabalhamos o 1º momento. Iniciamos com uma reflexão: matemática/educação física é possível? Tal atividade desper-

tou a curiosidade e o interesse nos estudantes. Tal momento que trabalhou com o objetivo fazer o diagnóstico dos *backgrounds* dos estudantes corroborou as perspectivas de Onuchic e Allevato (2005) e da BNCC (Brasil, 2017). A sala foi dividida em grupos e cada grupo escolheu o seu comandante. Os diários de bordo foram entregues, e foi explicitado aos alunos, que todas as anotações deveriam ser realizadas no mesmo, durante o desenvolvimento do projeto. O diário de bordo serviu também como instrumento de avaliação na disciplina de matemática. O primeiro momento findou-se, com os estudantes, registrando no diário de bordo, os *backgrounds* sobre o elo matemática/educação física e com a informação de um segundo encontro, que iria ocorrer na quadra. Para iniciarmos todas as atividades tivemos ainda um momento de conversa onde a pergunta norteadora para tal foi em quais pontos os alunos poderiam destacar o uso da matemática dentro do contexto da Educação Física. Os comentários em sua grande maioria vieram falando de medidas como, por exemplo, as dimensões de campos de futebol, vôlei, basquetebol, tênis, entre outros. Foi também apontado pelos alunos, que em alguns telejornais voltados a área esportiva, viram o estudo através da matemática de um fôlego de futebol, relacionando a trajetória da bola, velocidade da bola que uma bola pode ter em um chute entre outros. Esse diálogo fez com que os alunos saíssem da sala de aula já com uma percepção de que também existe matemática na Educação Física.



Figura 1. Diários de Bordo. Fonte: Os autores (2019)

No 2º momento, os estudantes – em quadra e já em seus respectivos grupos – num total de 4 grupos – dois grupos por cesta de basquetebol – iniciaram a primeira atividade. Foi realizada uma explanação, pela professora de Educação Física, sobre o esporte, regras e nomenclaturas do basquetebol. Após, dando seguimento à tarefa, cada grupo deveria arremessar a bola de basquetebol três vezes na cesta e registrar no diário de bordo, informações como: (a) acertos e erros; (b) trajetória da bola; (c) regras do jogo; (d) peso da bola; (e) outras que julgassem relevantes. Foi dado um tempo para que as ações fossem realizadas.

Após, sentados na quadra, pedimos que por meio das anotações realizadas cada grupo fizesse um relatório e os resultados foram apresentados aos demais grupos numa plenária. Tal ação estava em consonância com o proposto por Onuchic e Allevato (2005) em uma das etapas de RP. Destacamos algumas das respostas apresentadas: (a) “o arremesso foi muito em linha reta”, (b) “o arremesso deveria ser mais anguloso”, (c) “a bola deveria ter sido arremessada mais para cima para ter uma onda maior no ar” e (d) “faltou força e direção correta”. O que pode ser visto nas figuras 2.a e 2.b.

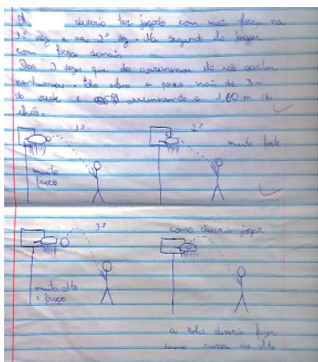


Figura 2a. Análise dos Arremessos.
Fonte: Os autores (2019).



Figura 2b. Análise dos Arremessos.
Fonte: Os autores (2019).

Vê-se que os estudantes ainda não possuíam o conhecimento de uma trajetória parabólica, porém, tentaram de algum modo descrever o comportamento da bola até a cesta, com os *backgrounds* que detinham. Ao final do encontro (2º momento), pedimos aos estudantes, que pesquisassem, extra-classe, como poderia ser a trajetória de uma bola de basquetebol até a cesta.

No 3º momento, os grupos começaram a desenvolver a 2ª atividade, registrando e executando as ações: (a) altura da cesta; (b) distância em que foram realizados os arremessos; (c) descrever a altura em que os arremessos foram realizados e (d) a trajetória da bola até a cesta de basquete. Assim, diante dos arremessos realizados o grupo deveria desenvolver o espírito do trabalho coletivo, no qual aquele que estava realizando as anotações deveria dar dicas para o que estava arremessando. Essas dicas deveriam sempre ser relacionadas ao arremesso anterior de forma a melhorá-lo, destacando que estas deveriam constar no diário de bordo. Ademais, os estudantes deveriam apresentar as relações em forma de razão dos arremessos/acertos e arremessos/erros. As Figuras 3.a, 3.b, 3.c e 3.d trazem, parte do desenvolvimento da 2ª atividade.

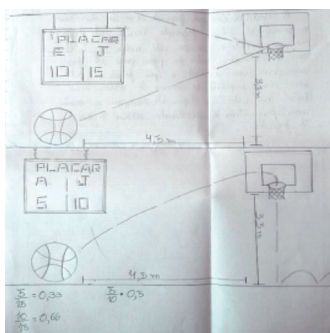


Figura 3a. Análise dos Arremessos 2.
Fonte: Os autores (2019).

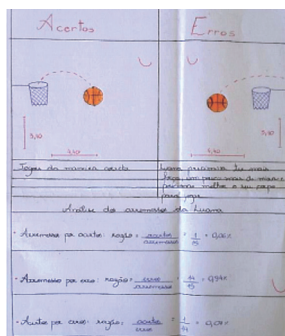


Figura 3b. Análise dos Arremessos 2.
Fonte: Os autores (2019).

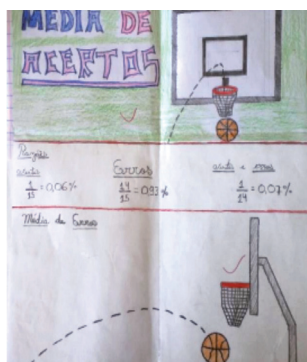


Figura 3c. Análise dos Arremessos 2.
Fonte: Os autores (2019).

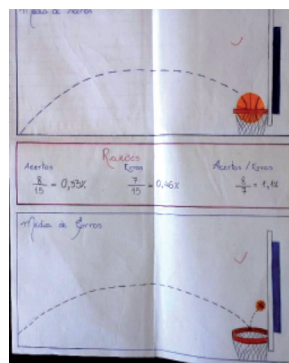


Figura 3d. Análise dos Arremessos 2.
Fonte: Os autores (2019).

Após, os arremessos, os grupos juntamente com os pesquisadores, sentaram-se em círculo, na quadra, e expuseram conhecimentos construídos, a partir da pesquisa realizada extraclasse e pelo desenvolvimento da segunda atividade. O sentar em círculo para expor suas conclusões/reflexões se configura em que Onuchic e Allevato (2005), chamam de plenárias.

Observaram, que quanto mais próximo, a trajetória da bola, fosse de uma parábola, melhor seria a chance (probabilidade) de acertar o arremesso na cesta. O conceito de parábola surgiu espontaneamente, neste momento.

Bem como o conceito de probabilidade. Como o termo parábola surgiu, realizamos uma reflexão a respeito, e verificamos, que este conceito está presente na Matemática, há mais tempo do que no imaginário discente. Os pesquisadores levaram fotos de monumentos e outras situações em que a parábola está presente. Vide as figuras 4a e 4b.



Figura 4a. Ponte Juscelino Kubitschek.
Fonte: Wikipédia.

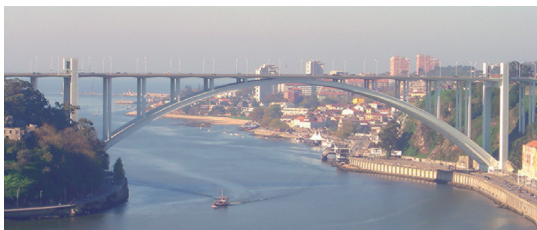


Figura 4b. Ponte Arábia.
Fonte: Wikipédia.

Outra situação comentada para reflexão foram os lançamentos de projéteis se referindo as grandes guerras que ocorreram no século passado. Fixando a fala nos canhões falamos a respeito dos seus tiros, da trajetória em que essas bolas teriam para poder alcançar o território inimigo. Nessas guerras sabe-se que muitos exercícios se faziam para poderem determinar um ângulo ideal em relação a superfície para que a bola ao soltar o tiro atingisse o alvo desejado.

O 4º momento foi direcionado à preparação das apresentações que cada grupo realizaria no quinto momento. Para tal, os pesquisadores, auxiliaram e contribuíram com orientações, o que na pesquisa-ação de Thiollent (1985), faz parte do processo. Com o foco no objetivo geral, a curva (trajetória) realizada pela bola até a cesta, questionamentos foram realizados aos grupos: (a) do ponto de arremesso fixo, essa é a única curva possível para um arremesso? (b) quais fatores você aponta como sendo semelhantes nas

curvas dos arremessos apresentados? (c) é possível melhorar os arremessos com a ajuda da matemática? (d) quais assuntos matemáticos você acha que podemos relacionar esses arremessos? (e) você pode perceber a matemática nesta experiência desenvolvida? Nesta dinâmica: questionamentos/ dados anotados pela experiência nas duas atividades/ pesquisa realizada extraclasse/ plenárias desenvolvidas ao fim de cada atividade os estudantes foram confeccionando a apresentação final. Além, para a apresentação, os estudantes, deveriam acrescentar uma pesquisa sobre o jogo basquetebol, que seria avaliada pela professora de Educação Física. O produto final, deste quarto momento, está nas figuras a seguir.

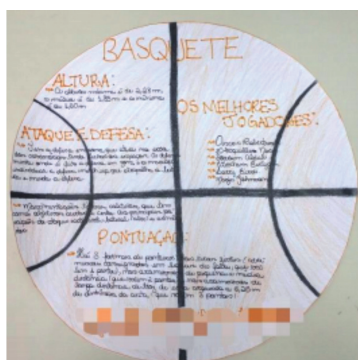


Figura 5a. Informações sobre Basquetebol. Fonte: Os autores (2019).

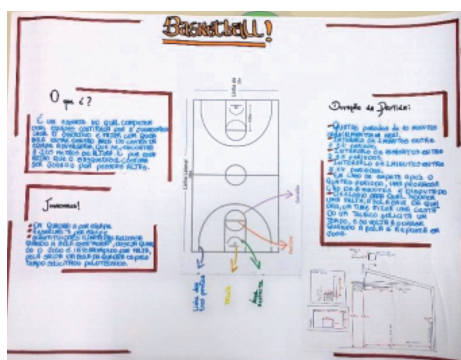


Figura 5b. Informações sobre Basquetebol. Fonte: Os autores (2019).

O 5º momento, a apresentação, foi realizado com base na pesquisa apresentada nas figuras acima, a partir dos dados presentes nos diários de bordo e com as reflexões realizadas na plenária. Apresentaram um contexto histórico do jogo, bem como as regras e o seu contexto na atualidade. Após, relataram sobre os arremessos na cesta de basquete. Neste momento, falaram sobre a melhor trajetória, para uma maior probabilidade de acerto, que é a parábola. Trouxeram outros contextos em que esta trajetória estava presente, a exemplo, um gol de “cobertura” em um goleiro.

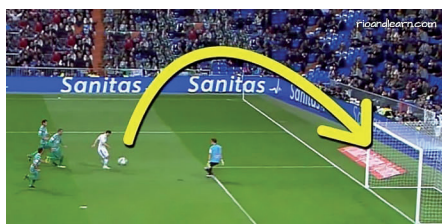


Figura 6. Gol de cobertura. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2K9dpbREBGI>

Verificamos que a trajetória parabólica, foi assimilada pelos grupos, de forma natural e sem vinculação a regras e fórmulas estabelecidas. Pelo simples problema de analisar arremessos numa cesta de basquetebol, se constrói o conceito de trajetória parabólica. A fala inicial do corpo discente consistiu que os arremessos formavam uma “meia lua” de cabaça para baixo, umas mais abertas e umas mais fechadas; algumas delas tinham a curva mais “fundas”, e isso se dava quando eles arremessavam com o objetivo de alcançar uma altura maior com a bola. Outras tinham uma curva mais “rasa”, arremessos esses que não tiveram nenhum acerto. Culminaram, na compreensão e na construção do conhecimento de que a “meia lua” formada, tinha um nome específico, na Matemática: parábola.

Ponto a destacarmos na fala dos estudantes referiu-se à quantidade infinita de curvas parabólicas ou não, que um único jogador poderia obter treinando. Segundo eles, para melhorar o índice de acertos, pode-se treinar os arremessos em variadas trajetórias, e uma destas trajetórias é a parábola. Além disso, alguns alunos ainda destacaram a forma com que a bola sai da mão do jogador na hora do arremesso, a mão poderia estar posicionada mais para trás ou de uma forma mais inclinada e isso resultaria em uma melhora ou piora dos arremessos. Nesta percepção, nos parece que os estudantes estavam tentando relacionar o ângulo com que a bola saía da mão do jogador. Tal vivência pode contribuir, num futuro, no conteúdo de física, ao tratar de lançamentos de projéteis. Uma vez que, nestes lançamentos, a trajetória parabólica é abordada. Na sequência, apresentamos as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

O ensino e aprendizagem de matemática, seja na educação básica ou superior, ainda vem sendo marcado pelas práticas pedagógicas tradicionais e enciclopédicas (Santos, 2014; Sutherland, 2009). Neste sentido, ao pensarmos sobre o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático em alunos do ensino fundamental, buscamos abordar a teoria das Atividades Baseadas em Projetos (ABP). Para nós, planejar práticas pedagógicas que possam dar sentido ao estudante é o que acreditamos ser importante para o avanço no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, ao objetivarmos potencializar a aprendizagem da função quadrática, a partir de arremessos realizados em lançamentos na cesta de basquetebol, de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino do município de Joinville/SC/Brasil, realiza-

mos uma sequência didática pautada em cinco momentos. Todos eles, de uma forma ou de outra, estava relacionada com a função quadrática.

Percebemos que o conceito de parábola foi trabalhado, quase que, de maneira natural. Além dos estudantes reconhecerem a curva parabólica, o relato de experiência, se demonstrou como instrumento instigador e motivador para os processos de ensino e aprendizagem no campo da educação básica, servindo como u. Ao partir da vivência/experiência/realidade dos estudantes, para abordar e iniciar um conteúdo matemático, mostra-se uma metodologia em potencial para a Educação Matemática, o que corrobora com a BNCC. O relato de experiência, longe de alegar, que todo conteúdo deve ser trabalhado na linha aplicabilidade/utilidade/realidade para a matemática, procurou mostrar que é uma caminho possível, e pode ser agregado a prática pedagógica do professor e/ou interessados nesta temática.

Deste modo, como principais conclusões desta experiência desenvolvida no Estado de Santa Catarina/Brasil, apontamos que:

- a) a percepção dos estudantes sobre a presença da Matemática em seu cotidiano estava presente em seus discursos;
- b) a concepção do entendimento de parábola foi construída pelo grupo;
- c) foi possível desenvolver o estudo de funções quadráticas por meio de projeto interdisciplinar

Sugerimos, após este momento de inferências, a interseção da tecnologia digital, por meio de softwares livres, a exemplo, o Geogebra, afim de trabalhar o contexto algébrico e gráfico na trajetória parabólica em trabalhos futuros. Neste ínterim, construir os conceitos da função quadrática como: raiz (es), vértice, simetria, concavidade, dentre outros, são potencialidades das tecnologias digitais.

À guisa de uma conclusão, pode-se afirmar que a atividade baseada em projetos utilizando como foco a resolução de problemas impulsionou o aprendizado dos estudantes ao se depararem com uma situação-problema e ter que analisá-la por meio da linguagem matemática.

Esse relato finaliza com o desejo de instigar novos educadores a aplicarem atividades baseadas em projetos, com ou sem o foco na resolução de problemas. Essas atividades relacionadas a projetos fazem com que os alunos se tornem, em sua grande maioria, autônomos na busca pelo conhecimento, facilitando sua aprendizagem em sala de aula. Por fim, esperamos que possamos contribuir para o campo da Educação e Educação Matemática.

Referências

- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.
- Boyer, C. B. (1974). *História da matemática*. Trad. Elza Gomide. São Paulo: Blücher.
- Brasil (1998). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília/DF.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. v.3 Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília/DF.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 12 abr. 2019.
- Onuchic, L. R.; Alevato, N. S. G. (2011). Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. *Bolema*, Rio Claro, v. 25, n. 41, pp. 73-98.
- Santos, G. M. T. (2014). O comprometimento do estudante e a aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I. 217 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universida De La Salle, Canoas.
- Sutherland, R. (2009) *Ensino eficaz de matemática*. Trad. Adriano Moraes Migliavaca. Porto Alegre: Artmed.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Capítulo XV

Democracia excluyente y titulación en egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2008 de la UPN 097 sur CDMX

Julio César Lira González

Juan Manuel Sánchez

Alejandro Villamar Bañuelos

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, Ajusco. Mexico

Resumen

El problema de titulación en la Unidad UPN-097 Sur, se discute de manera colegiada por parte de los profesores que participan en este programa educativo. Llama la atención la homogeneidad de las narrativas docentes sobre las razones del problema y la falta de acuerdo para resolverlo; paradójicamente, existen infinidad de propuestas que anteponen la titulación a la formación de los educandos. La presente ponencia, da a conocer a través de las voces de los profesores encargados de dar seguimiento a un grupo de estudiantes que incursionan en el Seminario de Acompañamiento para la Titulación de egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar Plan 2018, la discusión sobre los hallazgos encontrados durante los primeros seis meses del proyecto de investigación e intervención iniciado a finales del 2018. La perspectiva teórico-metodológica se estructuró a partir de tres principios del materialismo histórico dialéctico que sirvieron para elegir la metodología e interpretar la realidad a estudiar: transformación, múltiple determinación y enajenación. La recuperación de la experiencia se obtuvo de los ejercicios metacognitivos, plasmados en las relatorías de los profesores, efectuados los sábados después de la intervención en el aula; información, que ha servido para continuar la investigación y replantear las acciones de intervención.

Palabras clave: Titulación, acompañamiento, dialéctica, educación pre-escolar.

Abstract

The degree problem in the UPN-097 Sur Unit is discussed in a collegial way by the teachers who participate in this educational program. The homogeneity of the teaching narratives about the reasons for the problem and the lack of agreement to solve it is striking; Paradoxically, there are countless proposals that put the degree before the training of students. This presentation reveals, through the voices of the professors in charge of following up on a group of students who enter the Accompaniment Seminar for the Qualification of graduates of the Bachelor's Degree in Preschool Education Plan 2018, the discussion about the findings found during the first six months of the research and intervention project started at the end of 2018. The theoretical-methodological perspective was structured from three principles of dialectical historical materialism that served to choose the methodology and interpret the reality to be studied: transformation, multiple determination and disposal. The recovery of the experience was obtained from the meta-cognitive exercises, reflected in the teachers' reports, carried out on Saturdays after the intervention in the classroom; information, which has served to continue the investigation and rethink the intervention actions.

Keywords: Qualification, accompaniment, dialectic, preschool education.

Introducción

El proyecto de investigación “Procesos de Acompañamiento para la Titulación de egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar” (PAPTI) se inició en octubre de 2018. La indagación se construyó a partir del supuesto de existir prácticas institucionales en la UPN-097 Sur, que velan procesos de democracia excluyente manifiestos en los procedimientos de ingreso y titulación.

El ingreso a la licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP-08) sigue el procedimiento básico de las universidades públicas basado en un examen de selección, con la diferencia de ser diferente el organismo, los responsables de la aplicación, la evaluación y la admisión. En la UPN-097 Sur la

aplicación y la evaluación corre a cargo del CENEVAL; pero el ingreso es decisión del director o directora de la Unidad quien se apoya en el Consejo Académico y establece los criterios; de los cuales, la puntuación del examen no es el definitorio; en consecuencia, la LEP-08 cuenta con estudiantes que no tienen las habilidades académicas necesarias para cursar una licenciatura, situación que se refleja en los bajos índices de titulación; no obstante, dicha afirmación es sólo la expresión de múltiples determinaciones; entre éstas los programas, los profesores y el contexto, solo por mencionar las mas evidentes.

Principios teóricos y metodología de investigación

La base conceptual del proyecto se estructuró sobre tres principios teóricos que se constituyeron en los criterios de elección de la metodología de investigación utilizada y del modelo de intervención que se está aplicando. El primero fue recuperado del paradigma de conocimiento “Dialéctico crítico”, el cual tiene sus raíces en los planteamientos epistemológicos expuestos en la obra de Marx, quien asimismo recuperó, suprimió e incorporó elementos de la dialéctica hegeliana.

La dialéctica crítica sostiene que se conoce en, y a través de la práctica y que la finalidad es comprender para cambiar o mejorar el fenómeno estudiado. De esta idea se desprende el primer principio: conocer la realidad para transformarla, cuyo fundamento se evidencia en el escrito de las *Tesis sobre Feuerbach*, específicamente en la tesis once: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx y Engels, 2010, p. 17).

El segundo principio se estructura a partir de otra premisa del materialismo histórico dialéctico, desde la cual, Marx deja entrever el método de su teoría a través del estudio de la economía política, en el famoso prólogo a los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, en donde se discute la dinámica entre lo real representado que se transforma en abstracciones sutiles y determinaciones simples, para emprender el retorno de lo simple y sutil de las determinaciones y abstracciones hacia un real representado que se ha transformado y que exige reemprender el camino a través de un movimiento en espiral, como consecuencia de ser la realidad una construcción social que se encuentra en constante devenir. Es en esta relación que se establece el siguiente principio de investigación: “lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones por lo tanto unidad de lo diverso” (Marx, [1953] 2009, p. 21).

En el manuscrito filosófico de 1848, Marx desarrolló la categoría de enajenación como la pérdida de conciencia sobre el hacer, misma que se manifiesta y define en la acción enajenada, última que es resultado de procesos de deshumanización, fragmentación y separación del ser respecto a su hacer. (Marx, [1968] 1980, p. 105-108). No obstante la existencia de éste estado supone su contrario como potencia, abriéndose la posibilidad de cambio a través de anteponer el poder-hacer, característico del ser humano sobre el ser (el poder que impone las formas como son), dicho desde la mirada de Holloway (2010), se trataría es de transformar la relación hacer-ser, en donde el hacer se encuentra supeditado al ser, al como son las cosas, en donde el sujeto se encuentra objetivado. El tercer principio se deduce del argumento anterior: la acción enajenada como potencia de la desenajenación.

Los tres principios esbozados son abstracciones construidas sobre una realidad que condensa múltiples determinaciones, situación que reclama un planteamiento intermedio, en este caso metodológico, que sirva de puente entre lo representado y lo concreto.

El principio teórico conocer para transformar se traduce en el supuesto metodológico de la praxis. Epistemológicamente significa que la única manera de cambiar la realidad es a través de la práctica; pero, ésta no es suficiente, se requiere al mismo tiempo de la teoría y ambos orientados hacia la acción transformadora.

Lo concreto como síntesis de múltiples determinaciones implica que la realidad representada es percibida, en primera instancia, como causa y solo como expresión si es cuestionada y se pone en duda su carácter causal; por lo tanto, su comprensión requiere la aplicación de un método capaz de identificar las relaciones e interacciones sociales, económicas y políticas que se encuentran mediando.

La actividad enajenada existe como potencia basada en el poder hacer en cuanto negación de si misma. Este principio encierra el carácter dialéctico de las prácticas y expresa la dinámica de los procesos sociales a partir de tendencias y contratendencias. Dicho lo anterior y por ser la educación proceso social e histórico en permanente tensión entre lo que es y lo que pudiera ser, es que este proyecto se basó en el método de Investigación Acción.

La Investigación Acción se erige sobre los tres principios antes delineados. Por medio de ésta se pretende conocer para transformar a través de la praxis, una realidad compleja que se oculta detrás del fenómeno (aparición); por ello se adoptó como estrategia metodológica para conocer las prácticas enajenadas presentes en los procesos de titulación, por ser ésta (la titulación) expresión de múltiples determinaciones que velan procesos de democracia excluyente.

Proceso de Investigación e implementación

El diseño del proyecto, como se ha expresado, se basó en la Investigación Acción en su modalidad crítica emancipatoria. Situación que abrió la posibilidad de construir un método flexible, participativo y en donde la acción se estableció como la base del cambio social. A través del proceso cíclico observación, planeación, acción y reflexión fue posible desarrollar un esquema de investigación-intervención-investigación sobre los mecanismos de titulación.

El proyecto se estructuró a partir de cuatro fases:

1. Fase de observación. Se inició en octubre de 2018 con la construcción del anteproyecto y la elaboración del diagnóstico. Los instrumentos que se utilizaron fueron:
 - a. Observación participante realizada, a y con 20 estudiantes y seis profesores que son los que en la fase de aplicación están participando en el Seminario de Acompañamiento para la Titulación (SAPTI).
 - b. Bases de datos aplicadas por servicios escolares, con las que se obtuvo el perfil sociocultural de las estudiantes y la relación entre ingreso, egreso y titulación.
 - c. Participación en juntas del consejo de la unidad donde se planteó el problema de la titulación y se propusieron soluciones.
 - d. Tres entrevistas informales con profesores y tres a estudiantes egresadas sobre sus representaciones referente a la unidad, la licenciatura y los principales problemas que enfrentaron durante su formación.
2. Fase de planeación. Con la información del diagnóstico se elaboró el SAPTI, prospectado a un año de trabajo, formación y seguimiento de las estudiantes y profesores.
3. Fase de puesta en acción. El SAPTI inició a finales de enero, participan 20 egresadas de la LEP-08, quienes son tutoradas de uno de los seis profesores que integran el PAPTI y SAPTI. La estrategia ha consistido en la realización de las siguientes acciones:
 - a. Trabajo individual cada profesor con sus tutoradas una vez por semana y colectivo todos los sábados de 8:00 a 13:00hrs.
 - b. La primera semana de asesoría individual se aplicó una entrevista para conocer el nivel de avance. La segunda semana de lectura de avance. De este trabajo se obtuvo información sobre sus habilidades en escritura, comprensión de textos y búsqueda de información.

- c. En el trabajo colectivo participaron los seis profesores, tanto en las adecuaciones como en la impartición; todos en diferentes momentos del seminario y en codocencias. La primera semana se les explico la estrategia de acompañamiento. La segunda se realizó un diagnostico por alumna del cual se retomó información con la que se modificó el programa.
 - d. Después de la tercera sesión se siguió el programa.
4. Fase de reflexión. Aquí se está llevando a cabo la interpretación de la información, para posteriormente evaluar los cambios. Es un proceso que aun no se concluye y que se encuentra en la etapa de análisis, replanteamiento y resignificación de la problemática de la titulación en la LEP-08.

Discusión

Los planteamientos que a continuación se presentan son resultado de la fase de reflexión. Se han obtenido de los ejercicios de metacognición llevados a cabo por los profesores. El orden de presentación se organiza a partir de las prácticas enajenadas; de las cuales se desprenden las siguientes interpretaciones.

Los procesos de titulación en la LEP-08 expresan el carácter enajenado de las prácticas educativas en diferentes niveles: en lo social, económico e ideológico-político.

Imagen 1

“es corriente escuchar en las estudiantes estar preocupadas por lo incierto de su posición en el sistema educativo. Sentencias parecidas a “entre a la universidad porque de no hacerlo ya no podré seguir trabajando como educadora” inundan los pasillos de la UPN” (Maestro 1, febrero-9-2019).

Planteamiento 1

Del comentario anterior se desprende que la idea de mejorar su práctica, a través de la adquisición de conocimientos teóricos, no surge de su interés sino de las disposiciones establecidas en política educativa, que establece que no se puede ejercer como educadora sin la obtención del grado de licenciada en educación preescolar. Situación que condiciona su estancia y proceso formativo, porque de no hacerlo perderían su trabajo y de acuerdo con la información recabada sobre el perfil socioeconómico de las estudiantes la mayoría son el sostén principal de su familia.

Aunado a lo anterior, la UPN-097 Sur, exige para la reinscripción, estar trabajando en preescolar; perder el empleo significaría perder la oportunidad de continuar sus estudios. Ahora, si relacionamos la exigencia del título, el perfil educativo de las estudiantes, las presiones económicas y el mecanismo de ingreso a la LEP, tenemos como resultado un bajo índice de titulación; por las siguientes razones.

La UPN-097 Sur, para el ingreso a la LEP-08 no exige una puntuación mínima basada en el criterio del conocimiento y habilidades necesarias para poder cursar con éxito la licenciatura. Sea por considerar deleznable seleccionar estudiantes bajo el principio del más apto y excluir a quienes no lo son o por motivos altruistas basados en la premisa democrática de igualdad de oportunidades o por cualquier otra razón. La realidad es que ingresan, en su mayoría, sin saber utilizar computadora, algunas sin acceso al internet; con problemas de escritura y comprensión lectora; en consecuencia, ellas necesitan el título sin importar la formación, y a la institución que se titulen, círculo vicioso que propicia: 1) prácticas de simulación docente y estudiantil; 2) criterios laxos de evaluación basados solamente en la empatía la simpatía; y 3) un ambiente de victimización que basado en la tragedia como forma de sobrevivencia en la universidad.

El problema radica al momento de querer cumplir el requisito de titulación, el cual consta de la escritura de un documento recepcional que requiere habilidades de indagación, de análisis, de escritura entre otras más; las estudiantes al concluir la carrera no cuentan con dichas habilidades y es en este momento que son excluidas de manera velada del proceso de titulación con todas las implicaciones que esto implica.

Imagen 2

“... las autoridades del centro donde trabajan las estudiantes les piden aplicar el plan y programa al pie de la letra desde el enfoque del modelo educativo, en su momento el de competencias y hoy el de aprendizajes clave. Ellas en su rol de asistentes ejecutan ordenes sin comprender sus acciones, porque su hacer responde al miedo de perder su trabajo” (Maestro 6, febrero-9-2019).

Planteamiento 2

La UPN-097 Sur, responde a las necesidades de las educadoras que no cuentan con título y cuyos procesos de formación han sido fragmentados, incon-

clusos e inconsistentes o en algunos casos interrumpidos por más de cinco años. Las estudiantes de la LEP-08 se han formado en la práctica y al ser asistentes de las profesoras titulares su función se ha visto limitada a cuidar y asistir a los niños y las niñas. Al carecer del conocimiento pedagógico y verse obligadas a conservar su empleo sólo siguen indicaciones sin cuestionar y se genera un proceso de enajenación de la práctica educativa.

La enajenación de la acción pedagógica consiste en la inversión de lo realmente importante por lo que no lo es, o de serlo, es secundario en la educación; haciéndose evidente al momento en que el hacer de las asistentes educativas queda supeditado al modelo pedagógico, objetivándolas y dando el papel protagónico a una herramienta. Por lo tanto, la universidad es concebida como un espacio que aporta instrumentos que las habilitarán en la aplicación del modelo socioeducativo.

Tecnificar su formación las ubica nuevamente en la práctica y desentender lo teórico y con ello renunciar sin darse cuenta a la posibilidad de transformar no sólo su práctica docente; también su realidad. Pero toda tendencia en educación trae consigo contratendencias y con ellas la posibilidad de una acción pedagógica basada en la praxis.

Conclusiones

Más que conclusiones, son reflexiones que abren líneas de pensamiento que consideramos son importantes y requieren ser profundizadas y complejizadas. En términos generales se ha tratado de presentar el proceso de titulación como complejo, en el que intervienen diferentes aristas de la realidad, tanto a nivel personal como estructural. Estamos convencidos de que la naturaleza humanista de la universidad debe seguir manteniéndose; por ejemplo, su carácter inclusivo y democrático; pero, toda acción y decisión debe considerar las condiciones objetivas y no sólo las subjetivas de los procesos educativos. Hoy la mayoría coincide que políticas erigidas sobre la noción de igualdad tiene como consecuencia mayores desigualdades. El reto se encuentra en la formación de sujetos capaces de comprender su realidad de manera crítica y con ella cambiarla. La titulación expresa una realidad que tiene que ser atendida, pero no solamente desde la universidad, aunque fundamentalmente desde ella.

Referencias

- Holloway, J. (2010). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. México: Herramienta.
- Marx, K. [1968] 1980). *Manuscritos: Economía y filosofía*: Madrid: Alianza.
- Marx, K. ([1953] 2009). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Marx, K y Engels. (2010). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Venezuela: El perro y la Rana.

Capítulo XVI

El paso del llamado *neoliberalismo* a las estructuras del *neorregulacionismo*

Arturo Luis Alonzo Padilla
Escuela Nacional de Antropología e Historia
Ciudad de México

Resumen

Las expectativas de una nueva era inaugurada por el fin del “periodo de mercado” o “neoliberalismo” como en la política suelen denominar muchos, no es real. No estamos ni frente a una nueva era del capitalismo y además la alternancia entre intervencionismo estatal o libre mercado responde al movimiento cíclico de las crisis desde el siglo XIX. Para la educación no podemos esperar entonces un regreso al llamado “Estado de Bienestar” lo más probable es que el régimen persista en aplicar las políticas de austeridad y en contra de la educación pública en este periodo y ello no obedece a la bondad o maldad de la política sino a que la propia regulación estatal obedece a la emergencia del ciclo económico capitalista en el actual periodo.

Palabras clave: Neoliberalismo, estructuras, neorregulacionismo.

Abstract

The expectations of a new era inaugurated by the end of the “market period” or “neoliberalism” as many people call politics, is not real. We are not even facing a new era of capitalism and also the alternation between state interventionism or free market responds to the cyclical movement of crises since the nineteenth century. For education, we cannot wait for a return to the so-called “Welfare State”, it is most likely that the regime will persist in applying austerity policies and against public education in this period and this is not due to the goodness or badness of politics but because state regulation itself is due to the emergence of the capitalist economic cycle in the current period.

Keywords: Neoliberalism, structures, neo-regulationism.

Introducción

La crisis de 2018 sorprendió al mundo que consideraba que esto que es lo que muchos llaman vagamente neoliberalismo había tocado a su fin. La rápida aparición del neorregulacionismo y la decepción sobre lo que esto significa en el fondo, reta a la metodología histórica del tiempo presente ávida de neologismos para calificar procesos muy antiguos y no siempre tan distintos entre una y otra época.

El sistema capitalista estudiado por Marx en el siglo XIX en su extensa obra *El Capital* marca el inicio de este sistema que desplaza al feudalismo europeo entre mediados del siglo XVI hasta alcanzar sus días (1877), y por qué no, los nuestros (Marx, 1980). Y sin embargo, el neopositivismo vuelve a la carga, ahora investido de teoría “crítica” para enunciar periodos diferentes, como si las cosas se hubiesen transformado desde la revolución industrial y como si la sofisticación del aparato productivo, hubiesen cambiado en algo la absorción del trabajo vivo y por lo tanto la lógica de valorización del capital.

Bajo el adjetivo neoliberalismo se supone una etapa diferente y final en el capitalismo contemporáneo. En esa lógica estaríamos pasando a una nueva etapa, ahora que el llamado libre mercado se ha tornado imposible por la emergencia de potencias como China y Rusia, en la disputa del mercado mundial y la reconfiguración de los polos de acumulación en el mundo. El regreso de las teorías heterodoxas con Keynes, y un Marx salido por enésima vez de la tumba, va banalizando el término neoliberalismo como un adjetivo que muchos usan y prácticamente significa de manera imprecisa muchas cosas, como lo son la libertad de mercado como si esta no hubiese existido desde los siglos XVIII y XIX.

El capitalismo es un sistema que se caracteriza por ciclos económicos y por el retorno de medidas para superar las crisis económicas. Nada es nuevo. Engels señalaba para el siglo XIX:

En efecto, desde 1825, año que estalla la primera crisis generalizada, no pasan diez años sin que todo el mundo industrial y comercial, la producción y el intercambio de todos los pueblos civilizados y de su séquito de países más o menos bárbaros, se salga de quicio. El co-

mercio se paraliza, los mercados está sobre saturados de mercancías, los artículos se estancan en almacenes abarrotados, sin encontrar salida; el dinero contante se hace invisible; el crédito desaparece: las fábricas paran... [...] El estancamiento dura años enteros, las fuerzas productivas y los productos se derrochan y destruyen hasta que al fin, las masas de mercancías acumuladas, más o menos depreciadas encuentran salida... [...] Cinco veces se ha venido repitiendo la misma historia desde el año 1825, y en estos momentos (1877) estamos viviéndola por sexta vez (Engels, 1978, pp. 149-150).

Y esto no ha sido superado en los siglos XX-XXI, por más que la vasta producción de ensayos y escritos nos den cuenta de la *era de la globalización*, del mundo *neoliberal*, o de la *mundialización* en el sentido francófono del término. En el siglo XX se ha repetido la crisis de 1929 y posteriormente la de 1951, la de 1976 y la última de 2008 con dimensiones mayores a la de 1929.

Paralelamente se ha venido dando un ciclo de política económica que ha venido alternando la intervención del Estado en la vida económica con periodos de expansión del mercado que clama la libertad de comercio. Así que la presentación de la *libertad de comercio* como la nueva era de la sociedad industrial, es como ya había advertido al principio y en su momento John Saxe Fernández, nada más que una visión ideológica del capital, una *versión pop*, del regreso del ciclo económico en que se sustentó ese pensamiento (Saxe Fernández, 1992). Hoy que se estatiza de nuevo y surgen los mecanismos reguladores. La sociedad industrial entonces se sirve del Estado, ese concepto que había sido proclamado en extinción por Friedrich Hayek al inicio de este movimiento llamado Neoliberal (Vallespín & García-Guitián, 2001).

Las novedades editoriales no suplen por ser novedades la comprensión de los fenómenos sociales. El análisis del fin del Estado y la libertad de comercio se derrumbó de nueva vez en 2008, cuando el Presidente Obama estatizó los bancos en quiebra. Ya desde 1877 Engels había advertido este ciclo de incorporación del Estado, cuando los agentes privados ya no encuentran la salida.

De un modo o de otro, con o sin trusts, el representante oficial de la sociedad capitalista, el Estado, tiene que acabar haciéndose cargo de la producción. [Y digo que *tiene* que hacerse cargo, pues la nacionalización no sólo representará un progreso económico, un pa-

so de avance hacia la conquista de la sociedad de todas la fuerzas productivas, aunque esta medida sea llevada por el Estado actual, cuando los medios de producción o transporte desborden ya *realmente* de ,los cauces directivos de una sociedad anónima, cuando por tanto, la medida de la nacionalización sea ya *económicamente* inevitable] La necesidad a la que responde esta transformación de ciertas empresas en propiedad del Estado empieza manifestándose en las grandes empresas de trasportes y comunicaciones... (Engels, 1978, p. 152).

Así que lo que podemos observar, no es una nueva era de libre comercio, que transformó las contradicciones anteriores superándolas, sino un nuevo ciclo de repetición constante de las mismas medidas con quizás mayores dificultades en las dimensiones de la crisis actual.

La segmentación del capitalismo industrial contemporáneo en etapas, poco o nada ha ayudado a su comprensión y se desentiende de las bases mismas que explican el funcionamiento de ese capitalismo. Hoy podemos esperar ante este nuevo ciclo, el regreso de la regulación estatal, la presencia cada vez mayor del Estado y su regulación. Pero ello no se produce porque la vía democrática lo haya determinado, sino porque el ciclo propio del capital facilita el advenimiento de las propuestas de la regulación estatal, como medida de orden, porque las sociedades anónimas se ven desbordadas por la crisis a nivel mundial. El nuevo gobierno, por lo tanto, no es sino parte del mismo proceso tendencial observado.

El impacto del neorregulacionismo en el terreno de la educación y la cultura

Los que esperan el Estado de Bienestar, como el renacimiento del estatalismo sufrirán una decepción. Esto lo vivieron los gobiernos previos tendientes a la socialdemocracia cuando posterior a 2008 cayó el régimen de Bush y Obama falló en sus promesas de campaña. No regresaron las medidas al estilo de Roosevelt y a pesar de que las estatalizaciones sucedieron el Estado de Bienestar prometido ha sido débil y medidas cortoplacistas que terminaron con grandes derrotas electorales posteriores y el retorno de una nueva derecha. La caída de Dilma Rousseff en Brasil o del partido demócrata con Hillary Clinton, vienen acompañadas también de un precedente en el que el Estado de Bienestar no regresó, las protestas sociales no desaparecieron e incluso se incrementaron como en Brasil previo a la Olimpiada, generando

un ambiente social de regreso de gobiernos duros de derecha como el de Donald Trump o Jair Bolsonaro.

En México el entusiasmo por el triunfo de López Obrador y la promesa de que reconstruirá el Estado de Bienestar no ha comenzado bien. Si bien es cierto que llevamos pocos meses de gobierno, el ataque presupuestal a la ciencia, a la educación universitaria y a la cultura no son buenos síntomas. Bajo el argumento de que se impulsa un régimen de austeridad republicana, los recortes se ceban en las propias contrataciones precarias que el Régimen realizó y en los factores que podrían permitir el despliegue del intercambio cultural y tecnológico.

Se han bloqueado los viajes académicos al extranjero, sólo posibles con el permiso presidencial. Se suprimieron los recursos para las exposiciones internacionales y los Congresos. Bajan las becas universitarias o se extinguen los apoyos a los creadores. La administración lopezobradorista carga déficits en sus presupuestos en las dependencias de educación y cultura. Planea reducir no sólo plazas, sino las prestaciones de los trabajadores de la cultura y en general al sistema universitario, cuyas autoridades administrativas lidian con esos déficits.

La regulación estatal, cumple su objetivo, este no es el de regresar al Estado de Bienestar, sino el de regular una situación de grandes cantidades de pobreza en nuestro país, mediante la redistribución de los recursos estatales de manera precaria. Se planea la creación de más de 100 universidades a nivel nacional y sin embargo, el dinero estatal no alcanza para cubrir las condiciones de por sí precarias de las universidades ya establecidas. Lo que es probable, es que los recursos actuales, que provienen del presupuesto gubernamental y que no aumentarán, sean destinados a la creación de algunas universidades públicas por el presente gobierno.

El problema que se pretende resolver es estructural. El desempleo juvenil que es un problema del capitalismo contemporáneo se piensa resolver con programas asistencialistas y no mediante la ampliación y el reforzamiento del sistema educativo nacional.

La juventud es encuentra desempleada por un problema muy difícil de resolver. El capitalismo contemporáneo absorbe sólo el 10 % de la fuerza laboral productiva. Ello se debe a que el nivel de productividad alcanzado puede sólo con esa proporción funcionar, a costa del desempleo y la informalidad de la mayoría de la población.

El gobierno actual recoge medidas desechadas en otros países o rechazadas por la movilización social. El programa *Jóvenes construyendo el futuro*,

pretende resolver con becas la incapacidad del aparato productivo para absorber con el crecimiento económico a las nuevas generaciones. En Francia, los jóvenes rechazaron hace años un programa similar, pues significa la precarización laboral y el subsidio a empresas, con mano de obra juvenil barata que no tiene el compromiso de ser contratada por las empresas. Bajo el argumento de que no saben trabajar y entonces aprenderán, se subsidia mano de obra barata con dinero estatal. Es pronto para saber el impacto en empleo que tendrá el programa, pero uno de sus efectos negativos es lo que se presenta estadísticamente de que las empresas no los absorberán mayoritariamente, a pesar del “aprendizaje”.

Los sistemas de regulación e intervención estatal en el pasado inyectaron fuertes cantidades de recursos para el desarrollo. Por lo menos en términos económicos, el financiamiento al desarrollo tiene que salir de algún lugar. El más obvio y que se ha aplazado es el diseño de una Reforma fiscal que impida a las empresas con mayores ganancias su aportación al desarrollo. Actualmente la recaudación no es mayor al 16.2 % del PIB cuando en Francia se recauda 34.2% (Morales, 2018). Si el gobierno actual no emprende una reforma fiscal a fondo, podría suceder lo que azotó al gobierno echeverrista en 1975. El déficit fiscal del gasto tendría que ser financiado con endeudamiento interno o externo; o bien que los recursos se repartan en una educación cada vez más precarizada para extender la cobertura social a los que no alcanzan escuela.

El daño que implicaría la falta de financiamiento a la educación y su reparto puede traernos atraso en relación no sólo a Europa sino al resto del continente latinoamericano. La educación no debe ser sólo una apuesta asistencialista, sino una palanca para el desarrollo nacional que debe ir acompañado de una real reactivación económica. Sin ella, es difícil pensar en un buen porvenir para formación de nuevas generaciones en México.

Referencias

- Cárdenas, E. (1996). *La política económica en México (1950-1994)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Engels, F. (1978). Del socialismo utópico al socialismo científico. En K. Marx, & F. Engels, *Obras escogidas* (Vol. III, pp. 121-160). Moscú, URSS: Progreso.
- Marx, K. (1980). *El Capital Tomo I*. (P. Scaron, Ed., & P. Scarón, Trad.) México, DF, México: Siglo XXI.

- Morales, Y. (05 de 12 de 2018). *El Economista*. (Economista) México ocupa el último sitio en recaudación de la OCDE. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/economia/Mexico-ocupa-ultimo-sitio-en-recaudacion-en-zona-OCDE-20181205-0116.html>
- Saxe Fernández, J. (1992). Globalización e Imperialismo. En J. C. Saxe Fernández, *Globalización, crítica a un paradigma* (pp. 9-68). México: UNAM-DGAPA-Plaza y Valdés.
- Vallespín, F., & García-Guitián, E. (2001). El neoliberalismo (1): Friedrich Hayek, Raymon Aaron, Isahia Berlin. En F. Vallespín, *Historia de la teoría política*, pp. 13-83). Barcelona: Alianza Editorial.

Contenido

Presentación	4
Prefacio	6
Capítulo I	
Las competencias docentes ante un mundo globalizado	10
Capítulo II	
Didáctica de la enseñanza universitaria: estudio de caso Universidad La Salle Bogotá, Colombia	16
Capítulo III	
Diseño del modelo pedagógico de la Universidad La Salle Cuernavaca en congruencia con el modelo educativo	26
Capítulo IV	
Una cartografía socio-epistemológica de los títulos de los trabajos recepcionales de la licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco (2001-2013): resultados	37
Capítulo V	
Importancia de las estrategias docentes para formadores de profesionales de la salud	57
Capítulo VI	
La capacitación y actualización docente en la Coordinación de Desarrollo Humano Profesional de la Universidad La Salle, Ciudad de México: una estrategia para fortalecer las capacidades docentes para gestionar el currículum transversal institucional	66
Capítulo VII	
Experiencia de un proceso metodológico educativo en nivel licenciatura como una aproximación al <i>coaching</i> pedagógico en la formación de auditores para el área químico-biológica	81

Capítulo VIII Experiencia innovadora: portafolio de evidencias en plataforma <i>moodle</i> con estudiantes de media superior	89
Capítulo IX El posgrado y la formación de investigadores indígenas, nuevas formas de preparación académica: una experiencia México-Brasil	98
Capítulo X Desarrollo de las habilidades comunicativas digitales: la gestión de la información frente a la posverdad y las <i>fake news</i>	117
Capítulo XI La danza como generador del sentido de vida para la reinserción social en espacios carcelarios	131
Capítulo XII Construção de uma proposta de estágio supervisionado para as licenciaturas em educação	139
Capítulo XIII Formação inicial de professores no contexto da educação superior: videoconferências como estratégia didáticopedagógica	147
Capítulo XIV Aprendizagem baseada em projetos: foco na resolução de problemas em matemática envolvendo a função quadrática	159
Capítulo XV Democracia excluyente y titulación en egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2008 de la UPN 097 sur CDMX	173
Capítulo XVI El paso del llamado <i>neoliberalismo</i> a las estructuras del neorregulacionismo	182

La formación docente universitaria es un eje fundamental para la reflexión de todos aquellos que forman parte del quehacer educativo, ya que la práctica de la labor en las aulas en este nivel requiere una constante reflexión ante las demandas actuales: la posesión y dominio de diversas estrategias de motivación, de trabajo colaborativo y de amplio conocimiento de recursos didácticos; manejo de las tecnologías informáticas y capacidad de innovar metodologías y procesos de evaluación.

Es lo que este libro expone desde diversas miradas teóricas, conceptuales y metodológicas del quehacer educativo, y propone que se reflexione acerca de las competencias docentes, las habilidades comunicativas digitales y las ventajas del uso de las herramientas tecnológicas en el ámbito de la enseñanza. El lector, a partir de ello, tendrá la posibilidad de dialogar con los autores que muestran modelos pedagógicos y estrategias didácticas en diversas áreas del conocimiento.

Otra aportación de esta obra es el conjunto de reflexiones en torno de poblaciones vulnerables y las experiencias enriquecedoras a partir de modelos y estrategias didácticos de programas educativos desarrollados con aquellas. Consecuentemente, este volumen, conformado por dieciséis trabajos de investigación, intervención y análisis sobre la formación en contextos y modalidades diversos, pretende mostrar lo significativo que puede llegar a ser la formación de los ciudadanos mediante la labor educativa.



Parmenia.
DIGITAL 

www.editorialparmenia.com.mx