

Miradas hacia la inclusión en los procesos educativos



Coordinadores Editoriales

Ana Lilia Torres García

Sonia Robles Castillo

José Honorio Jiménez Contreras

Giobanna Patricia Buenahora Molina

Leidy Luz Hadechini Meza

Serie: Visión docente a través de diferentes perspectivas

Miradas hacia la inclusión en los procesos educativos

Miradas hacia la inclusión en los procesos educativos

Coordinadores Editoriales

Ana Lilia Torres García

Sonia Robles Castillo

José Honorio Jiménez Contreras

Giobanna Patricia Buenahora Molina

Leidy Luz Hadechini Meza

Serie: Visión docente a través de diferentes perspectivas

Esta obra ha sido arbitrada por pares académicos externos, bajo la modalidad de doble ciego, en el periodo comprendido entre mayo de 2021 y febrero de 2022. Tal proceso se realizó a solicitud del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, a través de la Subdirección Académica y del Departamento de Investigación e Innovación Educativa. Tales entidades resguardan los dictámenes correspondientes.

Coordinación Editorial: Hesby Martínez Díaz
Diseño Editorial: Paradoja Editores

Miradas hacia la inclusión en los procesos educativos

Primera edición: 2022

© Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas
Francisco E. García 101, Col. Francisco E. García
C.P. 98070, Zacatecas, Zacatecas

© Institución Universitaria Mayor de Cartagena
Carrera 3 # 36-95 Calle de la Factoría, Centro Histórico, Cartagena de Indias, Colombia.

ISBN: 978-958-53647-7-6

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

El contenido de esta obra es responsabilidad del autor.

ÍNDICE

Presentación	7
Miradas hacia la inclusión en los procesos educativos <i>Coordinadores editoriales</i>	9
Estrategia metodológica para la inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual mediante el parakarate <i>Luis Alberto Pérez Rodríguez</i> <i>Leidy Escalante Candeaux</i>	13
Ajustes razonables para la atención diferenciada de alumnos de secundaria en la asignatura de Ciencias y Tecnología: Biología, en tiempos de pandemia <i>Juan Antonio Macías Ramírez</i> <i>Aurora Álvarez Velasco</i> <i>José Alberto Martínez Trespalacios</i>	31
Apuntes teóricos para la educación del siglo XXI <i>Ernesto Cabezas García</i>	49
Analizar la práctica docente, estrategia para formarse desde las experiencias y prácticas en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” <i>Luis Humberto Jasso García</i> <i>María de la Luz Jiménez Lozano</i>	63
Propuesta de trabajo por proyecto basado en la teoría de situaciones y el aprendizaje colaborativo para generar la inclusión en estudiantes de secundaria <i>Martha Ávalos González</i> <i>Sonia Robles Castillo</i> <i>Alma Delia Guerrero Aguilar</i>	81

Práctica docente en Educación Superior. Percepción de estudiantes

David Jasso Velázquez

Claudia Adriana Calvillo Ríos

101

La elaboración de proyectos didácticos como recurso para mejorar la inclusión dentro del aula

María Isabel Almaraz Luna

Sonia Robles Castillo

María de Lourdes de la Rosa Vázquez

117

Las dimensiones del perfil de egreso en una estudiante de 8º semestre de la especialidad de lengua extranjera, inglés: fortalezas y áreas de mejora

Andrés Guadalupe Muñoz del Río

Diana Arias Maldonado

Pablo César Oxandabarat Machado

135

PRESENTACIÓN

La educación es la transformación de recursos, entendidos como conocimientos en actividades. El tratamiento de la igualdad, dado por la educación, se transforma en un instrumento de aumento de la desigualdad. El cambio en la educación no consiste en transformar la abstracción en actividades prácticas y en trabajar en una máquina, hay que realizar un trabajo más cercano a los alumnos, más vinculado a la experiencia: a la tecnología, a las emociones y la comunicación; es necesaria la vinculación de la experiencia, la interpretación y el análisis, porque la abstracción es la reacción a lo concreto. El papel de la educación es aumentar el grado de autonomía, de iniciativa y de crítica de cada individuo.

A partir de lo que establece el marco legal de la UNESCO en el que niñas, niños, adolescentes y jóvenes deben recibir Educación sin importar su condición, fue importante para el Cuerpo Académico Psicología y Didáctica abrir un espacio en el que se escucharan las voces de maestras y maestros, las cuales abordaron temáticas inclusivas de su quehacer dentro del aula, por lo tanto, el conjunto de esos trabajos ocupan el tercer libro de la serie *Visión Docente a través de diferentes perspectivas* denominado “Miradas hacia la Inclusión en los procesos educativos”.

Es un hecho que el avance hacia la educación inclusiva en el Sistema Educativo requiere saber cómo podemos llegar a los diseños de aprendizaje. El desarrollo socioemocional, la creación de climas positivos y el aprendizaje cooperativo, son sólo algunos de los temas sobre los que versan las ponencias que integran este capítulo y los cuales hacen posible el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas.

El libro es una muestra de apoyo al desarrollo de políticas y prácticas de educación inclusiva en el ámbito educativo, al reorientar el rol y las acciones de la educación. El paradigma

de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Es por ello que en esta obra se propicia el encuentro y la reflexión de profesionales de Educación Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior de México y el extranjero, sobre la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Incluso se habla de cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular y educar a todos los alumnos.

Esta publicación permite poner a disposición de un público más amplio las reflexiones sobre la construcción de un sistema educativo más inclusivo y una sociedad más justa al apoyar el trabajo psicopedagógico que se realiza en las Escuelas.

José Honorio Jiménez Contreras
Director del Centro de
Actualización del Magisterio

MIRADAS HACIA LA INCLUSIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Coordinadores editoriales

El desarrollo y construcción de las sociedades han creado parámetros, estándares y estilos que forman prototipos que se han convertido inconscientemente en incluso-res o excluso-res de los seres humanos, como partícipes de éstas.

La revolución científica, cultural y técnica ha avalado la importancia de la escuela en los nuevos procesos de formación de la sociedad, es allí donde ésta genera vigencia y supervivencia para formar nuevas generaciones con más posibilidades de manejar un universo con experiencias infinitas. Paralelo a este desarrollo, se ha generado un aumento de la conciencia social hacia los ciudadanos que tienen diferencias, que los han llevado a la exclusión y a la necesidad de contribuir para mejorar su estilo de vida.

En este tercer ejemplar, a través de los capítulos que lo integran, se busca en sus lectores la reflexión en los procesos de inclusión que se proponen desde diferentes espacios educativos, buscando que de una u otra forma los “excluidos” formen parte de una mejor sociedad en igualdad, dando importancia a los alumnos que presentan alguna barrera en el aprendizaje, o bien, una discapacidad como debilidad visual, dificultades físicas y/o cognoscitivas en el aula de clase, esto con la firme idea de que socialicen y entren en un proceso formal de aprendizaje. La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, estudiantes y adultos, especialmente en aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión.

En un área sumamente importante, que tiene relación con el desarrollo cultural y social, encontramos la temática del uso de la tecnología y el deporte como medio para in-

cluir e integrar a las y los educandos con algunas discapacidades, Luis Alberto Pérez y Leidys Escalante nos presentan un trabajo realizado en La Habana, Cuba, en cual se muestran algunas estrategias diseñadas para incluir a jóvenes con discapacidad intelectual a partir del parakarate. Los autores exponen y argumentan, a partir de los antecedentes históricos en materia deportiva, la vinculación y el alcance que existe entre salud física y salud mental.

En especial, en el capítulo *Ajustes razonables para la atención diferenciada de alumnos de secundaria en la asignatura Ciencias y Tecnología: Biología en tiempos de pandemia*, Juan Antonio Macías Ramírez, Aurora Álvarez Velasco y José Alberto Martínez Trespalacios, analizan la atención diferenciada de los alumnos de 1er año de la Escuela Secundaria Arquitecto Dámaso Muñetón, del municipio de Tepetongo, Zacatecas, México, a través de algunos ajustes razonables en la comunicación del profesor con los alumnos al realizar las actividades de una situación didáctica inclusiva, la cual plantea la Educación Intercultural como metodología para garantizar la inclusión educativa y social de los adolescentes.

El autor Ernesto Cabezas García, realiza un análisis teórico de los elementos y esquemas que enmarcan el aprovechamiento de las TIC en la docencia, y su asimilación como efecto colateral de la propia evolución tecnológica, cuestión necesaria para afrontar en mejores condiciones los grandes desafíos de la humanidad en el siglo XXI. El autor recalca que la Pedagogía debe actualizar sus procedimientos y tácticas para asegurar la utilidad, vigencia y continuidad de la tarea educativa, y en ello las TIC juegan un papel protagónico. Siendo un hecho innegable que las herramientas tecnológicas serán un soporte fundamental de la Educación, resulta indispensable aceptarlas y actuar en consecuencia para asimilar y desarrollar los cambios necesarios.

En el trabajo titulado *Analizar la práctica docente, estrategia para formarse desde las experiencias y prácticas en la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"*, los autores Luis

Humberto Jasso García y María de la Luz Jiménez Lozano evidencian que toda experiencia de enseñanza involucra una acción con intencionalidad y que en ésta se ven involucradas muchas cuestiones que están ligadas al contexto. Por ello, es necesario analizar las experiencias de los docentes, con el fin de comprender las peculiaridades y desentrañar las concepciones que los formadores tienen en torno a las prácticas que despliegan para el análisis de la práctica con fines investigativos de comprensión.

Uno de los capítulos constituye una propuesta de trabajo por proyectos que considera la Teoría de Situaciones Didácticas y el Aprendizaje Colaborativo, con la finalidad de propiciar ambientes inclusivos en los estudiantes de nivel secundaria. Sus autores Martha Ávalos González, Sonia Robles Castillo y Alma Delia Guerrero Aguilar, insisten en que los docentes en formación deben diseñar propuestas de intervención educativa que atiendan a las necesidades del aula y evidencian que desarrollar un trabajo por proyectos contribuye significativamente en el desarrollo de los estudiantes.

Por su parte, María Isabel Almaraz Luna, Sonia Robles Castillo y María de Lourdes de la Rosa Vázquez, en el capítulo *La elaboración de proyectos didácticos como recurso para mejorar la inclusión dentro del aula*, tuvieron la finalidad de reunir información del contexto educativo de la Escuela Secundaria Técnica No. 67 “Luis de la Rosa Oteiza”, del municipio de Guadalupe, Zacatecas, México para diseñar una propuesta didáctica con el objetivo de propiciar ambientes de aprendizaje en el que el caso de un alumno pueda sentirse integrado e incluido en las actividades curriculares, de modo tal que supere sus barreras mediante un ambiente de confianza y colaboración.

En este sentido, autores como David Jasso Velázquez y Claudia Adriana Calvillo retoman la importancia de considerar las percepciones de las y los estudiantes sobre la práctica de sus docentes, lo cual tiene una implicación asertiva al momento de evaluar los procesos de enseñanza y

de integrar las impresiones de las y los jóvenes sobre su desempeño en el aula, ello con la finalidad de proyectar medios favorables que mejoren la calidad educativa y los ambientes de aprendizaje.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MEDIANTE EL PARAKARATE

Luis Alberto Pérez Rodríguez¹

Leidy Escalante Candeaux²

Introducción

El desarrollo de la ciencia y la técnica ha influido positivamente en la concepción materialista del mundo, lo cual permite conocer la evolución social, histórica y cultural de la diversidad humana, existiendo la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros educativos, la cual se conoce como educación inclusiva. El interés por la educación inclusiva crece de forma progresiva en el contexto educativo internacional y nacional, por lo que no son pocos los autores que la han definido.

En el año 1990, el cual fue declarado como “Año internacional de la alfabetización”, se celebró en la ciudad de Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, originándose la idea de la inclusión; término que pretende sustituir al de integración. A raíz de esta cita, en la llamada conferencia de Salamanca, España en 1994, la ONU (Organización de Naciones Unidas) se adscribe a esa idea de modo casi generalizado como principio y política educativa, la cual es asumida de manera particular en cada país.

Puente (2009) refiere que el término inclusión es la sensación de pertenecer, que conlleva desde el sentirse respetado y valorado hasta recibir apoyo de los demás. Es decir, tiene que haber una aceptación de la diferencia, independientemente de las características de cada uno. Además, puntualiza que es un gran proyecto que trata de construir una educación que re-

¹ Docente-Investigador de la UCCFD Manuel Fajardo, La Habana, Cuba.

² Docente-Investigador de la UCCFD Manuel Fajardo, La Habana, Cuba.

chace cualquier tipo de exclusión educativa, que potencia la participación y el aprendizaje equitativo.

La educación inclusiva “es un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades” (Blanco, 2008, p. 9). Esta visión se transfiere a todas las esferas de actuación de la sociedad, así en el área deportiva la inclusión tiene como fin adaptar los deportes y las actividades físicas tanto individuales como de equipo para que todo tipo de educandos, independientemente de sus características físicas, económicas y/o sociales, puedan realizarlos incluidos en el grupo. Con ello se reconoce la importancia de que se modifiquen algunos aspectos, tanto de las actividades como en el equipo de trabajo (Overton, Wrench y Garrett, 2017).

Wickman, Nordlund y Holm (2018) manifiestan que para muchos educandos el deporte puede llegar a tener grandes repercusiones en sus identidades, por lo que se considera que practicarlo constituye una preparación para la vida como adulto. Por ello, a pesar de que determinados déficits (físicos, psíquicos o sensoriales) llevan a determinadas dificultades en el aprendizaje motriz necesario para la actividad deportiva, ésta pueda ser realizada si se ajustan las acciones educativas a partir de las particularidades de los educandos (Palacio, Ruano y González, 2020).

Asimismo, Portel y Towell (2017) precisan que la educación inclusiva trata de que todos los niños y jóvenes puedan realizar su potencial humano y tengan la oportunidad de desempeñar su papel de ciudadanos, para materializar la frase generalizada de que un mundo mejor es posible. De ahí que la atención a los educandos con discapacidad intelectual y su incorporación a la realización de deportes, se dirige de manera específica al parakárate, para que posibiliten su inclusión social; siendo el “Deporte para Todos” el mecanismo idóneo para instrumentar estos cambios en el marco del contexto comunitario.

El término de personas con discapacidad está vigente desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad celebrado en las Naciones Unidas; incluye las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, descrito en su artículo uno, (ONU, 2016). En relación con las deficiencias mentales se concretiza la discapacidad intelectual (DI), que ha tenido diversas denominaciones a lo largo de la historia, muy unidas a las experiencias de atención a este colectivo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la define como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo: habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje.

La Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAID), define que son limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas además que se origina antes de los 18 años de edad.

Esta definición deja atrás a las que tenían en cuenta los resultados de las mediciones de los test de inteligencia para llegar al diagnóstico que determina la elegibilidad de una persona para ser considerada con DI; en ésta se identifican los puntos fuertes y débiles de cada individuo en una serie de dimensiones o áreas para poder establecer las necesidades de apoyo (Verdugo y Schalock, 2010).

En la posición de estos investigadores se asume que la DI en su concepto más amplio como se expresa en su evolución, son los sujetos que no tienen la capacidad de adaptarse a los diferentes entornos sociales, familiares y laborales, y que para hacerlo requieren de apoyos comunitarios e individuales para propiciar su autonomía, siendo un producto de los fracasos en el cumplimiento de los estándares de desarrollo socioculturales.

Relacionado con las ideas anteriores, el pensamiento vi-gotskiano sigue un camino optimista, aboga por una enseñan-

za que promueva el desarrollo y, a su vez, la compensación de las alteraciones que se pueden producir cuando no se proporciona una influencia social y cultural positiva.

Se precisa entonces por los autores de esta investigación que, sobre la base de las ideas antes expuestas, el parakarate se convierte en un mecanismo para potenciar y desarrollar la personalidad en estos educandos, facilitándoles el proceso su inclusión social, pues les permitirá salir de su enclaustramiento familiar y relacionarse con los demás a partir del reconocimiento de sus particularidades y de sus potencialidades físicas y psicológicas.

En la revisión de diferentes documentos se ha podido verificar la inexistencia de un programa específico para la práctica de este deporte adaptado, por consiguiente, el presente artículo muestra la necesidad de establecer acciones metodológicas que sirvan como herramienta a profesores de Karate-do para facilitar la inclusión de educandos con DI dentro de sus clases.

Materiales y métodos

Este estudio forma parte del proyecto “AFANEE” Actividad Física Adaptada en las Necesidades Educativas Especiales, que se realizó en Cuba, en la provincia de La Habana. Se trabajó con una población de veinticinco educandos y de tres profesores implicados, como muestra se seleccionaron intencionalmente a cuatro educandos con DI leve, y los tres profesores de kárate-do que responden a diferentes combinados deportivos enmarcados en los municipios Habana Vieja, Habana del Este y Guanabacoa. Se desarrolló en el periodo comprendido entre 2013-2021 y se presenta como un estudio de acción participativa-cooperativa de corte cualitativo. Permite la solución de los investigados en una comunidad en unión con el investigador a partir de problemas surgidos de la práctica, que tiene como objetivo la transformación estructural y las mejoras de las vidas de los sujetos implicados, además

ayudó a detectar la necesidad de capacitación de los profesores y activistas del parakarate para la atención a los educandos con discapacidad intelectual que asisten a la práctica de este deporte.

El enfoque general de la investigación, dialéctico-materialista, revela las relaciones causales del objeto de estudio y el camino de la investigación, además condiciona la selección de los métodos teóricos, empíricos y estadísticos, los cuales permitieron ver la esencia del objeto.

Métodos teóricos

Histórico lógico: posibilitó identificar, analizar, sistematizar e integrar con una secuencia lógica los antecedentes, la evolución y las principales tendencias de la atención educativa mediante la práctica del parakarate en educandos con DI.

Analítico-sintético: se empleó en el estudio teórico-metodológico del proceso de inclusión educativa. Se analizó el fenómeno de forma general, para llegar a concretar los aspectos específicos en relación a la inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual mediante el parakarate.

Inductivo-deductivo: facilitó concretar los aspectos esenciales en relación a las particularidades psicopedagógicas de los educandos investigados y el proceso para su inclusión.

Métodos empíricos

Revisión documental: hizo posible obtener la información sobre el estado actual del objeto de investigación, considerando los documentos normativos. Dentro de los documentos revisados se encuentra los programas de la preparación del deportista y los analíticos que rigen los estilos de karate. Mediante este método se persigue constatar cómo se debe realizar la atención a las personas con discapacidad en el deporte.

Entrevista: para obtener opiniones de los profesores y familias acerca del proceso de inclusión educativa en educandos con DI desde el contexto del deporte adaptado, específicamente en el parakarate.

Observación: permitió recoger la información sobre el desempeño de los entrenadores en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del parakarate en educandos con DI, para confeccionar un registro de resultados durante las sesiones prácticas establecidas para el proceso de adaptación de las técnicas de los katas. La información que se recoge versa sobre la actitud del profesor y del educando con discapacidad y el uso de las adaptaciones curriculares dentro del proceso.

Métodos estadísticos: se emplearon en el procesamiento de los datos, que permitió realizar la descripción del proceso de la investigación.

Resultados y discusión

Franco (2009), en su obra revela que la actividad física para personas con discapacidad está ubicada aproximadamente en el 2700 A. C., en China, donde se practicaba el Kung fu para la prevención y el alivio de trastornos físicos. Más tarde, en Grecia en el 500 A. C., se practicaba para prevenir algunos males. Después, en la época romana, un médico nombrado Galeno (Siglo II) realiza tratados con terapias a través de los ejercicios físicos, esto fue un punto de partida para el surgimiento en Japón del kárate-do.

Reynés (2019) señala a Pereda como polifacético artista marcial y hombre de ciencias, considerado el padre del kárate-do para personas con discapacidad, creador del estilo llamado Garyu Ryu, y de un método de rehabilitación física que denominó *karaterapia*, cuando en Barcelona en 1992, en el marco de los Juegos Paralímpicos, realizó una demostración a modo de exhibición en la villa olímpica, con personas en

sillas de ruedas de manera formal y estructurada adaptándose a su realidad.

Además de constituir un método de terapia para otros enfermos, se exhibe entonces por primera vez este deporte como inclusivo, hoy practicado por un grupo numeroso de personas en el mundo. Su contenido recoge ocho katas adaptadas para personas con discapacidad, adoptando el nombre de parakarate, siendo un término derivado del kárate adaptado, el cual es utilizado en más de 200 países.

Este cambio de denominación fue adoptado cuando, en el 2015, la *Federación Mundial de Karate* (WKF) logra ser reconocida por el Comité Paralímpico Internacional y comienza a formar parte del programa de las Olimpiadas Especiales, donde su incidencia fundamental son los educandos con DI, señalado por autores como (Díaz, Huete, Mendoza, Ocete, Orive, Palencia, Pérez y Rivero, 2018). A partir de entonces, se ha extendido a nivel mundial para todas las personas con discapacidad.

Dicha práctica se realiza con el objetivo de lograr un desarrollo multilateral, contribuyendo de forma significativa en la formación de los valores, el desarrollo de la personalidad, la autonomía, la integración e interacción social y principalmente el fortalecimiento de la salud e incremento de las capacidades físicas que se traducen en calidad de vida.

Las indagaciones realizadas revelan que existe información insuficiente referida a la práctica del parakarate para educandos con discapacidad, principalmente para aquellos que presentan DI, elementos que se constatan en los resultados de los métodos empíricos utilizados.

Las búsquedas iniciales se dirigieron a obtener información sobre las condiciones contextuales del parakarate para acometerla. Primeramente, se realizó una revisión documental de obras científicas de carácter nacional e internacional, y de programas oficiales elaborados por profesores de kárate-do en diferentes etapas, que han hecho el intento por dar un ordenamiento lógico a estos contenidos, que permitió

consultar estructuras, contenidos y orientaciones metodológicas de programas existentes en el ámbito de esta especialidad deportiva.

Seguidamente, se realizó una exploración para conocer el nivel de preparación que poseen los entrenadores de kárate-do, para desarrollar con efectividad su intervención pedagógica, específicamente referido al trabajo con los educandos con DI que entrenan el parakarate, a partir de la observación a clases en áreas de entrenamiento del Combinado Deportivo Guanabo y el Combinado Deportivo Santa Fe; el primero ubicado en el municipio Habana del Este y el segundo en el municipio Playa, ambos de La Habana, con la finalidad de obtener información acerca de la atención que el profesor les brinda, así como su comportamiento dentro de la clase.

Las observaciones efectuadas fueron directas, no participantes y estructuradas. Para ello se utilizó un protocolo de observación cuyo resultado se resume en: carencias en las experiencias pedagógicas acerca de cómo llevar a cabo la inclusión dentro del grupo de los educandos con DI, para la enseñanza-aprendizaje del parakarate.

Además, se realizaron entrevistas a los profesores de kárate-do y a familiares de los practicantes con DI, en las que se constata que:

- Sólo un profesor ha tenido una experiencia previa de entrenamiento con personas con discapacidad, pero no de tipo intelectual sino sensorial (hipoacusia moderada).

El 100 % de los profesores entrevistados plantea lo siguiente:

- La inexistencia de indicaciones metodológicas concretas para la atención a educandos con DI en este deporte.
- La escasez de cursos de superación que le aporten elementos teóricos y prácticos sobre la inclusión en el deporte, así como de las características psicomotrices de los educandos con DI.

- Reconocen la necesidad de herramientas metodológicas que permitan la inclusión efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente relacionadas con las adaptaciones curriculares.
- Poseen una actitud positiva ante la inclusión en el parakarate.
- Los familiares, de manera general, consideran que la práctica del parakarate es beneficiosa para el bienestar psicológico y social de sus hijos, pues les permite socializar, cumplir órdenes, fortalecer su cuerpo y adquirir habilidades que le sirven para su vida adulta.

En la revisión de documentos oficiales se evidencia que:

- En los programas de preparación del deportista (2013-2016) y (2017-2020), así como los analíticos que rigen los estilos (Shito Ryu, ShotoKan, Jyoshimon Shorin Ryu), faltan orientaciones metodológicas precisas para adaptar los elementos técnicos del kárate-do para estos educandos.
- Los programas presentan insuficientes orientaciones metodológicas para atender las diferencias individuales adaptadas a las características de quienes lo reciben.
- En la actualidad no se cuenta con un programa específico para la población objeto de estudio, por lo que merece una atención educativa a través de la práctica de este deporte por constituir un grupo importante dentro de la sociedad cubana.

En resumen, existen insuficiencias teórica-metodológicas que dificultan la atención e inclusión de los educandos con DI que practican el parakarate en el contexto de esta clase deportiva. Se constata así la necesidad de establecer acciones metodológicas que faciliten su inclusión educativa; las mismas parten de las características psicopedagógicas y de la motricidad de los educandos con DI. Se toman en consideración los medios con los que se trabaja, el espacio para la práctica, las

relaciones interpersonales, las reglas a seguir según las indicaciones internacionales y la conducta de los practicantes, es decir, adaptaciones de acceso al currículo.

Acciones metodológicas

1. Iniciar la enseñanza-aprendizaje partiendo de experiencias previas relacionadas con la vida cotidiana del educando.
2. Planificar tareas motrices que impliquen obstáculos a vencer por sesiones o por etapas del proceso.
3. Realizar demostraciones previas de todo lo que se indique realizar por parte del educando, dividiendo el movimiento por secuencias.
4. Utilizar actividades lúdicas como estrategias de aprendizaje de los elementos técnicos, lo que implica su elaboración o selección con las consiguientes adaptaciones, las que deben tener pocas decisiones a tomar.
5. Brindar la oportunidad de elección de las actividades que realizarán en cada sesión.
6. Utilizar medios didácticos que propicien el proceso de enseñanza de los elementos básicos del kárate-do.
7. Evitar la presencia de materiales innecesarios para no crear dispersión de los educandos en la clase.
8. Ajustar los espacios de la práctica del parakarate, a partir de las características psicopedagógicas y de la motricidad, estableciendo principalmente zonas de seguridad y con delimitaciones muy flexibles.
9. Adecuar los procedimientos organizativos en vistas a lograr mejores procesos de socialización en los que implique la participación activa del educando.
10. Tener presente el empleo de un lenguaje concreto, utilizando apoyos visuales que garanticen una mejor comprensión de lo que se enseña.
11. Brindar confianza para reforzar las formas de socia-

- lización profesor-educando y educando-educando.
12. Emplear apoyos manuales según lo requiera la actividad y el practicante discapacitado.
 13. Vincular a la familia con los entrenadores de parakarate, dentro y fuera del área deportiva.
 14. Realizar alianzas estratégicas con los centros escolares donde los educandos reciben su formación académica, que incluye al profesor de Educación Física, proporcionando la vinculación con los profesores de parakarate.
 15. Propiciar la participación de los profesores en programas de capacitación, cursos, charlas, diplomados, entre otras, dentro y fuera del gimnasio, para facilitar la inclusión de estos educandos que asisten al área deportiva.

Las acciones antes planteadas se deben ajustar considerando cada componente del proceso. Implican creatividad en la planificación, organización, ejecución y evaluación de cada clase en el contexto del “Deporte para Todos”, ya que el parakarate como modalidad deportiva permite la elaboración de diferentes metodologías en correspondencia con los tipos de discapacidades, en particular la DI, al concebir las adaptaciones curriculares pertinentes para cada educando o colectivo deportivo, así como para los estilos de kárate-do, en correspondencia con las formas de ejecución técnica.

Castellanos (2002), citado por (Aldana y Fonseca, 2020), planteó que la diversidad educativa constituye una solución a la atención educativa con el propósito de alcanzar la calidad de los aprendizajes y la educación, de forma tal que propicie una excelencia educacional. Esto ha sido demostrado por la Pedagogía Especial que ha expuesto la posibilidad de educar y enseñar a los educandos con discapacidad mediante la aplicación de un sistema de trabajo pedagógico especial activo, diferenciado, metodológico y organizado, que tenga en cuenta las particularidades de su proceso de maduración biológica y psíquica.

En la actualidad, según Gómez, Planes y Gómez (2019), desde el punto de vista pedagógico, se está hablando de inclusión educativa o educación inclusiva; término que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la diversidad y se fundamenta en las directrices que se plantean en diferentes legislaciones y congresos internacionales sobre temas educativos y derechos humanos que se han venido celebrando desde 1948 (p. 94).

La educación inclusiva pretende transformar los centros educativos y sus contextos, con el propósito de dar respuesta a la diversidad educativa emergente, tanto desde una óptica social como individual, basada en la igualdad de oportunidades (Castillo, 2015). Es decir, la educación inclusiva, ante todo, se concibe como un asunto de derechos humanos en igualdad de condiciones para todos y todas; criterio que es la base teórica de la cual se partió para establecer las acciones metodológicas (Gómez *et al.*, 2019, p. 94), de forma tal que contribuyan a una activa participación de los educandos con discapacidad en las clases deportivas.

La práctica deportiva debe llegar a toda la población que lo desee, sin exclusiones. El parakarate ofrece a los educandos la posibilidad de acceder a este derecho que en condiciones deportivas normales no podrían, y les permite practicar actividades físicas y deportivas, tanto en el ámbito recreativo como en el competitivo. Este tipo de deporte está adaptado a todos los deportistas discapacitados con manifestaciones diferentes de tipo motriz, sensorial e intelectual. Se tiene constancia de que el número de personas con discapacidad que se inician en la práctica del parakarate ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años. Ejemplo de ello se observa en países como: Venezuela, Argentina, México, Colombia, Chile y Brasil.

El parakarate como deporte inclusivo se caracteriza por ser una disciplina integradora, dirigida a deportistas de todas las edades y condiciones, se declara por muchos que puede cambiar la vida de sus practicantes, pues las bondades y virtudes que ofrece se reflejan aún más en esta población, además

de contribuir con la socialización y el desarrollo psicomotriz que se necesita para una vida independiente (Ocete, 2016).

Los autores de este artículo afirman que la inclusión educativa dentro del contexto de la clase deportiva, específicamente en el parakarate, es la participación activa y consciente de todos los educandos que presenten algún tipo de discapacidad, especialmente intelectual, cuyo objetivo es propiciar un proceso de enseñanza de calidad, teniendo presentes las potencialidades e individualidades de cada cual, para facilitarle la comprensión de los contenidos.

Diferentes autores han desarrollado programas de educación física y deportes encaminados a satisfacer la especificidad de los educandos con discapacidad mediante propuestas curriculares adaptadas. Desde el ámbito del deporte inclusivo, estas adaptaciones están ideadas para educandos que, por cualquier motivo, no puedan participar en éste, todo lo cual recibe la influencia de la educación inclusiva, por lo que se fundamenta en incluir a los educandos con discapacidad en las clases deportivas.

De ahí que es importante, como señalan Gómez *et al.*, (2019), citando a Gomendio (2000), responder cuatro preguntas: ¿Qué enseñar?: Lo que recoge la información sobre objetivos y contenidos de la enseñanza. ¿Cuánto enseñar?: Se trata de decidir la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos. ¿Cómo enseñar?: Se hace necesaria una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos marcados. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?: La evaluación permitirá juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados. Esto ayudará a diseñar una propuesta adecuada a las necesidades educativas en la clase deportiva, por lo que se deben realizar adaptaciones para que todas y todos puedan participar (p. 95).

De esta manera, las acciones metodológicas establecidas son un punto de partida para el establecimiento de una concepción metodológica que, para su implementación, precisa de aspectos relacionados con su estructura, métodos, proce-

dimientos, contenidos y orientaciones metodológicas puntuales, utilizando un lenguaje que facilite la comprensión de los elementos técnicos fundamentales de este deporte.

Conclusiones

Se concluye así que la práctica sistemática del parakarate como deporte inclusivo tiene como premisa fundamental conceder gran armonía, desarrollo físico, cognitivo, afectivo, moral y social a los educandos que presentan algún tipo de discapacidad, y en especial los que presentan DI, así como mejorar su salud mental, teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades, lo que implica adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta modalidad deportiva.

Referencias

- Aldana, G. A. B., y Tamayo, F. F. (2020). “La atención a la diversidad de estudiantes desde la sistematización del contenido matemático”. *Roca: Revista Científico-Educativas de la provincia de Granma*, 16(1), 560-570. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414352> [Links]. Abril 2018.
- Blanco, R. (2008). “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres*. 32. Ginebra, 11/09. Marzo 2019.
- Castillo, B. C. (2015). “Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo”. *Revista Educación*, 123-152. Consultado en <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902> [Links]. Noviembre 2019.
- Díaz, E.V., Huete, A.G., Leardy, L.A., Mendoza, N.L., Ocete, C.C., Orive, N.S., Palencia, I.M., Pérez, J.T., y Reina, R.V. (2018). *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España*. España: CERMI. Consultado en <https://www.dykinson.com/libros/libro-blanco-del-deporte-de-personas-con-discapacidad-en-espana/9788416668694/> [Links]. Mayo 2019.
- Franco, S.E. (2009). “Génesis del karate (I)”. *Revista Digital-Buenos Aires*, 14(133).
- Gómez, V.A., Planes, R.D.C., y Gómez, L.Y. (2019). “Acciones metodológicas para contribuir al proceso de Educación Física Inclusiva: Una aproximación al tema”. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 84-96. Consultado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S181576962019000100084&lng=es&nrm=iso&tng=es [Links].Febrero 2018.
- Ocete, C.C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: Diseño y análisis de un programa de intervención para promover*

- la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física (Phd, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) (INEF) (UPM). <http://oa.upm.es/39683/> [Links]. Abril 2020.
- Organización de Naciones Unidas. (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad intelectual. ONU. Consultado en https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf [Links]. Marzo 2019.
- Organización Mundial de Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. [Links]. Febrero 2018.
- Overton, H., Wrench, A., y Garrett, R. (2017). “Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426. Consultado en <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134> [Links]. Abril 2020.
- Palacio, D. M., Ruano, A.O., y Gonzalez, Á.P. (2020). “Talleres de preparación teórica-metodológica para la adaptación de las tareas motrices de escolares con limitaciones físico-motoras”. *Mundo FESC*, 10(1), 134-144. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7490169> [Links]. Enero 2021.
- Portel, G.L., y Towell, D. (2017). Promoviendo la educación inclusiva. Inclusive Education Canadá y Centre for Inclusive Futures del Reino Unido. Consultado en <https://static1.squarespace.com/static/5980c988f14aa1e9bb9e2b19/t/599b2e4e6f4ca3a5ecbe6156/1503342160878/Porter+Towell+-+Promoviendo+la+Educacion+inclusiva+-+Online+-+FINAL.pdf> [Links]. Enero 2021.
- Puente, J. L. B. (2009). “Hacia una Educación Inclusiva para todos”. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Consultado en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A> [Links]. Febrero 2018.

- Reynés, A.D. (2019). Orígenes y evolución del Para-Karate. Departamento Para Karate RFEK Entrenador Nacional De Karate. Consultado en <http://www.rfek.es/images/2019/HISTORIA%20PARAKARATE%20RFEK.pdf> [Links]. Marzo 2021.
- Verdugo, M.Á. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza. Consultado en <https://www.worldcat.org/title/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo/oclc/751665847> [Links]. Marzo 2019.
- Verdugo, M.Á., y Schalock, R.L. (2010). “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7-21. Consultado en <https://sid.usal.es/articulos/discapacidad/18861/8-2-6/ultimos-avances-en-el-enfoque-y-concepcion-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual.aspx> [Links]. Marzo 2019.
- Wickman, K., Nordlund, M., y Holm, C. (2018). “The relationship between physical activity and self-efficacy in children with disabilities”. *Sport in Society*, 21(1), 50-63. Consultado en <https://doi.org/10.1080/17430437.201.1225925> [Links]. Noviembre 2019.

AJUSTES RAZONABLES PARA LA ATENCIÓN DIFERENCIADA DE ALUMNOS DE SECUNDARIA EN LA ASIGNATURA CIENCIAS Y TECNOLOGÍA: BIOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Juan Antonio Macías Ramírez¹

Aurora Álvarez Velasco²

El presente documento analiza la atención diferenciada de los alumnos de 1er año de la Escuela Secundaria Arquitecto Dámaso Muñetón, del municipio de Tepetongo, Zacatecas, México, en la asignatura de Ciencias y Tecnología: Biología, a través de algunos ajustes razonables en la comunicación del profesor con los alumnos al realizar las actividades de la situación didáctica inclusiva.

El análisis busca mostrar la utilidad y necesidad del uso de ajustes razonables, dar a conocer los resultados de su aplicación en un caso concreto y plantear la Educación Intercultural como una metodología que garantice la inclusión educativa y social.

Para esto, se centra en el uso del libro de texto, la tabla de registro sobre las calorías que se pierden al realizar actividades diarias y la videollamada en la socialización de las actividades para la atención de los alumnos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje esperado: “Explica cómo evitar el sobrepeso y la obesidad con base en las características de la dieta correcta y las necesidades energéticas en la adolescencia” (Ciencias I. Biología, 2018). Para ello, se utilizó la aplicación WhatsApp como un medio educativo adaptado para apoyar el proceso didáctico de la planeación, ejecución y evaluación con fines de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados muestran las concepciones que los alumnos de secundaria presentan con respecto a la dieta y su relación

¹ Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

con las calorías para evitar enfermedades como el sobrepeso y la obesidad, todo esto desde el enfoque competencial de los Aprendizajes Clave (2018), y por qué en la formación inicial se sobrevalora más la enseñanza disciplinar que la de los objetivos, los aprendizajes clave y las finalidades para la enseñanza de las Ciencias y Tecnología: Biología en Educación Secundaria.

Marco teórico

En el marco teórico hemos incluido brevemente el análisis que hace Arroyo (2013) sobre diversidad, diferencia y desigualdad; especialmente nos interesa cómo se gestionan estos conceptos en la escuela.

El estudio etnográfico de González (citado por Murillo & Martínez, 2010), y Hernández & Pagès (2003), consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe.

Esta metodología describe situaciones, momentos, personas, relaciones sociales y comportamientos observables, tomando en cuenta todo lo que se relacione con ellos, como lo que se dice y se hace, siempre contemplando los hechos tal y como suceden.

La diversidad, diferencia y desigualdad

La diversidad es una característica definitoria de la humanidad y de nuestras sociedades, tradicionalmente se ha gestionado desde dos teorías, la del déficit y la de la diferencia, según Rojo & Mijares (citado por Aroyo, 2013). Cada teoría se ha concretado en modelos educativos que intentan atenderla, con medidas educativas que se producen con los presupuestos que defienden.

La teoría del déficit surge en los años sesenta con Bereiter y Engelman (1966) para explicar el fracaso de las clases sociales bajas y algunos grupos étnicos, debido al déficit lingüístico, consecuencia de una carencia cultural. El objetivo es eliminar las diferencias o déficit origen de la desigualdad. Para ello, proponen una educación niveladora o compensatoria a partir de intervenciones para los alumnos que tienen algún déficit.

La teoría de la diferencia surge en el ámbito de la lingüística con Kroch & Lavov (1972, 1985), porque los investigadores consideran el fracaso escolar como una consecuencia de causas lingüísticas y sociales, tales como: prejuicios lingüísticos, la diferenciación de la valoración social y su utilización en la formación escolar.

Actualmente, estamos ante una situación de cambio global por la pandemia, que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. En este análisis se propone la Educación Intercultural como una metodología que garantice la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a la escuela (Arroyo, 2013)

Aguado (2004) considera a la Educación Intercultural como un modo de hacer escuela, un principio rector para educar a todo el alumnado a través de situar las diferencias culturales de los alumnos y grupos escolares como reflexión e indagación.

La diversidad será nuestro punto de partida en esta reflexión, porque los seres humanos somos diferentes entre nosotros en lo biológico, social y cultural, así como por la singularidad de contextos en los que vivimos y la asimilación que hacemos de los mismos. “El problema está cuando esas diferencias no son siempre enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales” (Gimeno, 1999, p. 67). Es decir, se convierten en desigualdades. Surgen porque determinados sujetos o grupos alcanzan en desigual medida objetivos sociales y culturales, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Nos preocupa, de manera especial en nuestro trabajo, la desigualdad generada por estructuras políticas, relaciones económicas o por prácticas culturales, que muchas veces se recrea en la escuela, como lo prueban numerosas investigaciones sobre el papel que desempeña la escuela como reproductora de clases sociales, a través del lenguaje, la cultura o la promoción del alumnado (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977; Lerena Alenson, 1985; Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1983), o que abordan los problemas originados por la diversidad cultural (Carbonell, 2005; Galvín, 2004; Juliano, 1993).

Como consecuencia, debemos ser sensibles a las diferencias y desigualdades: primeramente, aquellas que nos vuelven desiguales ante la posibilidad de obtener y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y disfrutar de los bienes culturales; y en segundo lugar, aquellas que nos enfrentan a los demás. La escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad.

Carbonell (citado por Arroyo, 2013, p. 147) afirma que esta práctica debe asentarse en "... la convicción de que somos mucho más iguales que distintos". La igualdad se convierte en un principio educativo tan importante como el del respeto a la diversidad. El problema estriba en que la igualdad no es evidente, porque se genera por el ser humano, como convicción y como axioma moral, que constituye el punto de partida para cualquier sociedad democrática.

Es una obligación educativa analizar los significados morales de la desigualdad generada y, especialmente, la que tiene una génesis escolar. Encontramos movimientos en la escuela que luchan por construir igualdad, citaremos entre ellos las comunidades de aprendizaje. La búsqueda de la igualdad exigirá en muchas ocasiones ir contra el curso establecido de los hechos y educar a nuestros alumnos y alumnas en este principio. Es el único camino para denunciar determinadas prácticas de exclusión y discriminación, cayendo en la trampa

de que dicha desigualdad sea presentada como una forma de aceptación de la diversidad.

Gardner (como se citó en Arroyo, 2013):

(...) el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fueran variantes clónicas de un mismo individuo y así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes. La diversidad muchas veces se convierte en sinónimo de problema. (p. 9)

Ajustes razonables

Desde este panorama se han hecho ajustes razonables para un grupo de educación secundaria, que incluyen las diferencias de sus miembros para aprender en la modalidad online y así luchar contra la exclusión. De acuerdo con la UNESCO (1999): “La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social” (p. 59).

Los ajustes razonables son las acciones, modificaciones o apoyos pertinentes (necesarios y adecuados) que no significan una carga extra desproporcionada de trabajo. Su propósito es asegurar que los educandos gocen de sus derechos, bajo un diseño heterogéneo que posibilite una educación que transite cada vez más hacia un aula inclusiva con base en una ruta de trabajo, y un diagnóstico e intercambio constante de experiencias, en el que se compartan estrategias, diagnósticos, resultados y propuestas. Para todo esto se consideran las siguientes dimensiones: realización de actividades (cómo), materiales didácticos (con qué), los espacios (dónde) y la comunicación.

Marco metodológico

Para conocer las concepciones de los alumnos de secundaria sobre los conceptos de obesidad, dieta, calorías y sobrepeso en la asignatura de Ciencias y Tecnología: Biología, se realizó un estudio etnográfico desde el modelo de Investigación Acción (I-A) de Latorre (2003), considerado como un medio adecuado para conocer y analizar las ideas de los alumnos, cómo es el contexto en el que se encuentran y cómo influye en las mismas. Para esto, se utilizaron una serie de metodologías, estrategias e instrumentos, para posteriormente sistematizarlos y obtener una serie de datos e interpretarlos desde la teoría.

La muestra, lugar y fecha

Los participantes de la investigación fueron 21 alumnos de primer grado, 10 del grupo “A” y 11 del “B” de la Escuela Secundaria Estatal Arq. Dámaso Muletón, de Tepetongo, Zacatecas, México.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre a diciembre del 2020, periodo en el que se hizo un diagnóstico durante la labor de investigación etnográfica, a fin de tomarlos en cuenta para la elaboración de una situación didáctica inclusiva mediante el uso de ajustes razonables.

Instrumentos y procedimientos

Previo al periodo de observación y práctica docente, se realizó un diagnóstico de los alumnos de secundaria con ayuda de instrumentos como la guía de observación y un registro anecdótico, en los que se precisan los aspectos que se han de observar. La observación se focalizó al uso de formularios de GoogleForms, para sistematizar la información conforme se fue recabando, una entrevista con preguntas generales y otra con preguntas más específicas respecto a sus ritmos de

aprendizaje, junto con un cuadro en el que se incluían los tres ritmos de aprendizaje (lento, medio y avanzado), para que los alumnos se ubicaran en alguno. Estos últimos se aplicaron a los grupos que previamente conformó el profesor titular, mediante la aplicación Telegram, porque inicialmente los estudiantes enviaban sus respuestas mediante fotografías y audios.

Para el estudio de las concepciones de los alumnos sobre dieta, obesidad, sobrepeso y calorías, el trabajo didáctico y la comparativa respecto al aprendizaje esperado mediante la evaluación, se utilizaron las siguientes herramientas:

Del libro de texto digital y físico de Biología I se recuperó un ejercicio (tabla) para recabar los conocimientos previos de los adolescentes. Este presentaba una serie de actividades físicas con respecto a la pérdida de la carga calórica de los alumnos, para calcular cuántas calorías gastan en todas las actividades. En este último aspecto se realizó un ajuste curricular por parte del docente practicante para que los alumnos tomaran en cuenta sus actividades físicas diarias.

Otro de los ejercicios mostraba cuatro platillos para que los alumnos determinaran el grupo al que pertenecían. Para ello, se presentó un cuadro de triple entrada que incluía los grupos de alimentos. En la segunda columna se incluyeron los comestibles de cada grupo, mientras que en las dos columnas restantes debían escribir si recomendaban comer mucho o poco de dichas comidas, y en la segunda debían tachar cada casilla para determinar si los consumen o no.

Google y el libro de texto se utilizaron como un medio de búsqueda. Todo el periodo de práctica se centró en Google o en el libro de texto como fuentes de información, buscando con esto diversificar los recursos que se usaran, con el fin de que cada alumno tuviera la posibilidad de llevar a cabo sus actividades, debido a que no muchos de los alumnos que se atendieron contaban con conexión a internet.

Aunque la aplicación Telegram ya era usada durante la jornada de observación por el profesor titular, debido a que “fue

la primera aplicación que se le vino a la mente, porque ya tenía tiempo usándola”, sólo restó comunicarse con los alumnos para que la descargaran y se unieran a su grupo correspondiente para continuar el trabajo de forma virtual. La estrategia consistió en enviar las actividades con sus respectivos productos y responder dudas, así como recibir las evidencias del trabajo realizado en cada producto.

En el tiempo de observación para realizar el diagnóstico de los grupos, alumnos y padres de familia presentaron inconformidades respecto al uso de Telegram, bajo argumentos como el alto gasto de datos móviles y de batería del teléfono celular con el que trabajaban los alumnos.

Esto llevó a tener una serie de pláticas con el profesor titular, y al final se decidió que se mudaría el grupo a WhatsApp, con la diferencia de que en esta ocasión la idea era hacer uso de un horario de trabajo y de una videollamada durante el último día de la primera etapa del periodo de práctica, con el fin de que se tuvieran una serie de conversaciones con los alumnos y una investigación sobre los planes de telefonía que incluían el servicio de mensajería de WhatsApp de manera gratuita, y, gracias al diagnóstico hecho previamente, se logró desarrollar un horario acorde a los tiempos disponibles de los educandos y trabajar durante el último día de práctica a través de una videoconferencia, en la que se socializó lo visto durante la semana en la clase, las dudas, concepciones, comentarios y demás aportaciones que se pudieran hacer.

La plataforma YouTube fue utilizada de manera muy puntual como un recurso de apoyo para la búsqueda de conceptos, relaciones o las dudas que tuvieran los adolescentes, donde la finalidad fue conflictuarse para incluir nuevas ideas a sus concepciones.

Los audios e imágenes se usaron en conjunto con los vídeos sugeridos de la plataforma de YouTube, así los alumnos que no tuvieran la posibilidad de utilizar dicho recurso, simplemente solicitaron recursos extras y se les apoyaba con el audio de los vídeos y con imágenes ilustrativas, con el objeto

de que la diferencia entre quienes usaban directamente todos los recursos y quienes se encontraban limitados fuera lo más estrecha posible.

El Calendario permitió la organización de los tiempos de la clase, recepción de productos, de retroalimentación y de evaluación, lo que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje que se buscaba provocar en los alumnos.

Gmail fue utilizado durante el periodo de observación para el diagnóstico, con el uso de formularios de Google Forms. Específicamente en el caso de este instrumento se tuvieron dificultades, como la falta de conocimiento de la herramienta digital por parte de los alumnos y de una cuenta de correo como tal, fallas en la conexión a internet o poco tiempo disponible durante el día; problemáticas que al final se fueron resolviendo conforme surgían en la práctica de campo.

A los grupos se les comunicaron las actividades durante la semana, apoyándose en recursos como vídeos de la plataforma Youtube, el buscador Google, el libro de texto de Biología I digital, audios e imágenes, buscando con esto reforzar los conocimientos planteados en las actividades.

Así mismo, se usó el día viernes para hacer una videollamada de WhatsApp, con el fin de socializar los conocimientos, inquietudes, dudas y demás cuestiones que presentaran los alumnos, de manera que definieran y concretaran sus conocimientos, dando así lugar a un cambio conceptual tomando las ideas, concepciones y opiniones de sus compañeros como pauta para formar las propias.

Resultados

La siguiente tabla señala las respuestas de los alumnos. Posteriormente se describen, analizan y valoran las respuestas con algunos ejemplos, para guardar la confidencialidad se utilizaron los números de lista.

Los alumnos piensan que las cuestiones “más importantes” a tomar en cuenta para evitar la obesidad y el sobrepeso

son: a) la obesidad es una enfermedad, b) el sobrepeso tiene consecuencias y se puede prevenir, c) la dieta es una lista de alimentos, y d) las calorías son energía que proviene de los alimentos y permiten hacer actividades.

Ubicación de las concepciones de los alumnos bajo el enfoque competencial

Obesidad	Sobrepeso	Dieta	Calorías
- Se da por un desequilibrio alimenticio y no hacer ejercicio suficiente. - Provoca mucha grasa en el cuerpo. - Es una enfermedad. - Es consecuencia de no comer comida saludable. - Causa otras enfermedades del corazón, el estómago y los pulmones. - Se suscita porque se consume más energía de la que se gasta.	- Produce un peso exagerado, ensanchamiento de la cadera y un exceso de grasa en el cuerpo. - Hace que las personas estén más gordas. - Se puede prevenir y curar con ejercicio. - Se da por comer más de un solo tipo de comida. - Ocasiona dificultad para respirar y hacer ejercicio. - Propicia un desarrollo desequilibrado.	- Es un listado de los alimentos que se consumen. - Es un listado de alimentos que se deben consumir para estar en forma. - Es una rutina.	- Es la energía que proviene de los alimentos y al consumirlos permite hacer las actividades diarias.

Elaboración propia, correspondiente al periodo de prácticas profesionales del 14 al 18 de diciembre del 2020.

- a) Para evitar la obesidad se recomienda realizar tres comidas diarias con un horario regular, que sean adecua-

das, equilibradas y completas y fomentar la actividad física continua.

Los grupos se caracterizan por concebir la obesidad como una enfermedad que se da a causa del consumo excesivo y desequilibrado de alimentos, lo que para ellos tiene consecuencias como el exceso de grasa en el cuerpo y enfermedades del corazón y de los pulmones, porque la grasa que tenemos de más no permite pasar la sangre en las venas y el aire por los pulmones, mientras que al sobrepeso lo conciben como una condición del cuerpo, en la que pensamos más de lo normal y a veces nos ponemos un poco gorditos y nos agitamos, pero es curable y se puede prevenir con ejercicio.

- b) Para evitar el sobrepeso se debe considerar evitar el sedentarismo, tener actividad física regularmente y consumir una dieta de manera regular, que sea equilibrada y adecuada.

El sobrepeso lo conceptualizan como una enfermedad que les da por no hacer ejercicio con regularidad y tener malos hábitos alimenticios. Es por lo anterior que para ellos es de vital importancia evitar la actividad física y tener una dieta balanceada y regular.

- c) Para conseguir tener una dieta correcta, ésta debe ser completa, variada, equilibrada, adecuada, inocua y suficiente.

Otro concepto que se retoma en el aprendizaje esperado son las calorías. En cuanto a éstas, la concepción de los alumnos gira en torno a la idea de que son energía que proviene de los alimentos que consumen y les permite realizar sus actividades diarias. Y en cuanto a la dieta, hay quienes la comprenden como un listado de los alimentos que consumimos,

mientras que otros lo entendieron como una lista de comidas que debemos consumir para estar sanos y no enfermarnos.

- d) Es una unidad de energía, como cantidad requerida por el cuerpo para elevar la temperatura del agua de la que dispone.

La energía la conciben como las vitaminas que les dan los alimentos que consumen, que al comerlas les ayudan a poder hacer sus actividades diarias, como correr, brincar, andar en bicicleta o cualquier actividad física. Por esto mismo consideran que no consumir la suficiente energía les provocaría enfermedades que no les dejarían realizar todas las actividades antes dichas, además de que con el tiempo estas afecciones podrían provocarles otras más.

Durante este trabajo de investigación, se dieron una serie de condiciones que al final propiciaron los resultados aquí presentados, como el hecho de que el estudiante en formación da mayor valor a lo conceptual que a los haceres, valores y actitudes, debido a la representación que se tiene al momento de diseñar y realizar sus prácticas profesionales, y que influyó específicamente en el incumplimiento de los Aprendizajes Clave y de los enfoques de enseñanza por centrar su pedagogía en el saber disciplinar, dejando fuera la integración de los Aprendizajes Clave.

Estos resultados ponen de manifiesto el Plan y Programa del 2011, con el que trabaja el profesor practicante el enfoque didáctico orientado a la formación científica básica, favoreciendo la comprensión de fenómenos y procesos científicos desde una perspectiva meramente científica, con la intención de que los alumnos fueran capaces de tomar decisiones informadas, y consideraba aprendizajes esperados relativos a los diferentes campos de las ciencias. Prácticamente todo lo referente al trabajo de una enseñanza de la ciencia se dirigía a la vertiente de la enseñanza de conceptos, fenómenos, el método científico y demás, el aprendizajes mediante la repetición

y la memorización, cuestiones que se vendrían a replantear y reestructurar en el marco de la reforma educativa de los Aprendizajes Clave 2018.

Otro factor que influyó en las concepciones de los adolescentes es la forma en la que el profesor titular del curso de Biología ha estado trabajando con sus alumnos, que simplemente constaba de enviar las actividades, acompañadas de recursos de apoyos como ligas web de vídeos de Youtube o algunas imágenes ilustrativas de cuadros a resolver. Esto deja claro que al profesor, al igual que a los alumnos, sólo les interesa “cumplir por cumplir”, lo que en consecuencia les aleja del enfoque competencial de los haceres, actitudes y valores, centrándose en la conformación mental de conceptos y demás informaciones.

Los alumnos provienen de la cabecera municipal, y la mayoría habita en las localidades aledañas al centro del municipio, en donde tienen poca disponibilidad de la red tanto telefónica como de internet, además apoyan a sus padres en sus negocios particulares u oficios por mera necesidad, casi todos cuentan con un teléfono celular, que en el mejor de los casos tiene una cámara funcional, a excepción de unos cuantos que tienen una computadora portátil y los conocimientos que tienen respecto a las TIC son deficientes, desconociendo la mayoría de las herramientas digitales de actualidad en repetidas ocasiones.

Si bien, los alumnos tuvieron cambios desde sus aprendizajes previos hasta el saber disciplinar que plantea el aprendizaje esperado, el desarrollo de haceres, valores y actitudes en cuanto a las decisiones que toman respecto a su dieta y su alimentación familiar fue muy poco.

Conclusiones

En la actualidad vivimos en un contexto adverso, marcado por una serie de cambios en todos los sentidos. La educación secundaria no fue la excepción, motivo por el cual se ha recu-

rrido a *ajustes razonables* en la enseñanza de la Biología, puesto que nadie estaba preparado para la situación actual en la que las escuelas están cerradas, la población debe de estar en casa y las actividades que así lo permitan deben de ser *online*.

El trabajar los aprendizajes esperados en una modalidad virtual representó nuevos retos para los profesores y los alumnos (conocimiento y habilidad en el manejo las tecnologías de la información, acceso a dispositivos tecnológicos, ubicación y contexto, falta de estrategias de inclusión y problemáticas socioeconómicas), que debieron buscar una nueva forma de enseñanza adecuada a las necesidades socioeconómicas, estilos, ritmos de aprendizaje y de maduración, preferencias sexuales, gustos, habilidades, intereses, actitudes, habilidades e inteligencias múltiples de los alumnos.

La metodología educativa aplicada en el proceso de investigación se ha transformado, desde lo que sucede durante la misma conformación de la secuencia didáctica hasta su implementación. Muchos instrumentos han perdido relevancia o funcionalidad y otros se han tenido que modificar, porque los ambientes virtuales han exigido que el proceso se traslade por completo desde lo presencial, limitando la regulación que podamos ejercer y la información obtenida durante la observación de los alumnos, como las expresiones, personalidad, características físicas o dinámica grupal.

En lo que respecta a la observación, ésta se vio muy reducida, ya que en modalidad online fueron menos los aspectos que se pudieron rescatar, para conformar nuevas estrategias, como la observación participante de las clases a través de dos grupos de servicios de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram, el uso de formularios de Google, un diario de campo virtual a través de notas en un teléfono celular o una computadora portátil, asuntos que en un proceso de investigación cara a cara habrían sido inimaginables, pero que la situación actual nos demanda.

Los tiempos se han reducido significativamente, los espacios y oportunidades durante el día para las clases se han te-

nido que organizar junto con las actividades extraescolares de los alumnos y profesores. Todo esto ha llevado a que se tenga que tomar más en cuenta el contexto de los alumnos, estrategias, tipos de evaluación, actividades, recursos de apoyo y demás cosas que componen las situaciones didácticas, buscando que se adapten a la situación en la que vivimos actualmente.

El trabajo didáctico ha sufrido un cambio importante en los componentes de la clase, se ha tenido que disminuir el rescate de ideas previas en el inicio, el desarrollo, el cierre y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que las secuencias didácticas son escasas en el tratamiento del contenido y su forma de enseñanza.

Los *ajustes razonables* se han adecuado en sus diferentes dimensiones, porque muchos de ellos cobran mayor sentido dentro del aula, y hoy en día ya no dependen tanto de nosotros. En este caso son los espacios los que dependen de los alumnos y los padres de familia, contemplando la iluminación, señalizaciones, los espacios en los que los estudiantes guardan sus trabajos, las infografías o pósters que pudieran tener, o donde guarden sus libros, libretas y demás útiles escolares, o el propio ambiente en el que viven. Aquí simplemente se pueden hacer algunas recomendaciones o peticiones.

En la realización de actividades, podemos tomar decisiones en cuanto al trabajo en las actividades (cómo), contemplando aspectos como: los tiempos (limitado y calendarizado con mayor rigor), ejemplos, estrategias de lectura, el tipo de voz con el que tanto alumnos como profesores trabajen en clase, las simbologías que se usen para cada actividad, cambios de posición durante el trabajo en clase (de pie, sentados en las bancas, sentados en el suelo, en frente a una mesa, en un sillón, etc), selección de estrategias de enseñanza o de tipos de evaluación (oral, escrita, exámenes bajo un formato, autoevaluación, heteroevaluación, entre otras más).

También se tiene más libertad con los materiales didácticos, modificando o seleccionando los instrumentos de trabajo que se utilizarán en las actividades (con qué), contemplando

aspectos como: la adecuación de los materiales disponibles dentro del entorno de los alumnos, darle un cambio al uso de los materiales que tengan disponibles los adolescentes en casa (buscando nuevos usos que siempre sean pertinentes), utilizando un código de colores de pluma para cada elemento que integren cada producto (por ejemplo: color azul para los títulos, negro para el texto, verde para la fecha y rojo para señalizaciones), etc.

También se tuvieron que adecuar materiales como tijeras, gomas, colores o plumas para cuidarlos y tener un mejor agarre al utilizarlos, determinar una libreta únicamente para las tareas, forrar las libretas con un color por materia, que los estudiantes anoten su nombre en la contraportada de sus libros y libretas o que tanto profesores como alumnos mantengan un constante registro de sus emociones y acciones, entre muchas otras más.

En lo referente a la comunicación se tuvo más libertad, no sólo por los ajustes que se hacen en cuanto al medio o medios de comunicación o difusión con los que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con las actividades de aprendizaje (mediante qué), sino porque se da la oportunidad de disponer de una gran gama de opciones, ya que se debe adaptar a las posibilidades de los alumnos.

Durante todo este proceso de adecuación se contemplaron aspectos como: tener una bocina o la posibilidad de proyectar una presentación, hacer uso de vídeos, audios, infografías, esquemas, fotografías, uso del braille o de algún otro lenguaje alternativo al español, software lectores de pantalla para estudiantes con baja visión (jaws), amplificadores de voz (Video Beam), computadoras portátiles o de escritorio (disponibles en la escuela o de acuerdo a las posibilidades del contexto de los alumnos y de la naturaleza de las actividades) y tabletas electrónicas o teléfonos celulares, todo con el fin de mejorar la práctica profesional.

El grado de respuesta por parte de los alumnos fue lo que ayudó a resolver cuestiones como las anteriormente mencio-

nadas, pero existe una serie de aspectos a mejorar, como el grado de innovación con el que realizaron los planes de intervención docente, porque, aunque sí se innovó en algunas cuestiones, como el medio que se utilizó para trabajar en las clases, lo que hacer falta hoy en día es tratar de hacer cosas diferentes en mayor medida, es por eso que los resultados de este trabajo no distan mucho de los logrados por el profesor titular de los grupos con los que se trabajó.

Ese es precisamente el propósito de la práctica, seguir en el proceso de observación y diagnóstico constante, que permita aprender tanto de los aciertos como de las áreas de oportunidad, desarrollando estrategias, materiales y demás elementos que servirán no sólo en la formación inicial, sino también en la formación continua, siempre bajo el objetivo de la mejora constante.

Referencias

- Aguado, T. (2004). "Educación intercultural. La ilusión necesaria". En *Aula Intercultural*. Consultado el 10/04/08 www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646
- Arroyo, M. (2013). "La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa". *Revista de educación inclusiva*. 6(1889-4208).
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1966). *Teaching disadvantage children in the pre-school*. Nueva York: Prentice Hall.
- Betanco-Ponce & Zúniga-González. (2016). *Metodologías Acción participación Cuantitativo aplicado al CC en Nicaragua*. Consultado el 12/02/21 https://www.researchgate.net/publication/325013980_Metodologias_Accion_participacion_Cuantitativo_aplicado_al_CC_en_Nicaragua.
- Gardner, H. (1993). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En *Aula e Innovación Educativa*, (pp. 67-72). Valencia. Universidad de Valencia.
- Latorre, A. (2003) *La investigación Acción. Capítulo 2: La investigación acción, ¿qué es la investigación-acción?* España. Editorial Graó.
- Murillo, J. & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: Editorial UAM.
- SEP (2015). *Aprendizajes Clave: estrategia de equidad e inclusión en educación básica*, Baja California Sur: SEP.
- UNESCO. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.
- Vigil, N. (2002). *El concepto de interculturalidad*. E.M.DC Editor. Consultado en <https://nila.vigil.files.wordpress.com/2009/10/el-concepto-de-interculturalidad1.pdf>. Lima, Perú. Instituto Túpac Amaru.

APUNTES TEÓRICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Ernesto Cabezas García¹

Introducción

El vertiginoso desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, comúnmente denominado TIC, es un fenómeno que ha revolucionado por completo los métodos de enseñanza a nivel mundial, y constituye una línea de desarrollo social y científico que todo centro docente debe transitar para ampliar su estrategia de capacitación y llegar a más personas en el menor tiempo posible, a través de una gestión del conocimiento dirigida no sólo a satisfacer las demandas convencionales, sino las más exigentes.

En el ámbito educativo, las diversas tecnologías, dispositivos, medios y soportes informativos que conforman las TIC se han convertido en la vía propicia para garantizar una formación por competencias más flexible y personalizada, a partir de la identificación oportuna de necesidades de aprendizaje y la constante retroalimentación estudiante-profesor-sociedad, dirigidas al egreso de profesionales cada vez más capaces, conscientes y humanos, cuya praxis, en la gestión del cambio, se oriente fundamentalmente hacia la mejora social y la protección del medio ambiente, por encima de lo económico y lo lucrativo. En este empeño, la generación, almacenamiento, actualización y disponibilidad de los contenidos educativos, se hace cada vez más necesario para afrontar los retos de la educación del siglo XXI y garantizar una formación mucho más inclusiva y equitativa.

De acuerdo con Álvarez (1995), Añorga, Valcárcel y Pérez (1996) y Chávez, Deler, Permuy y Suárez (2007), la pedagogía, como ciencia que se encarga de la formación y desarrollo del

¹ Docente-Investigador de la Universidad de la Habana.

ser humano, se ha caracterizado históricamente por la mejora continua de métodos y estilos, enfocados en la construcción, transformación y consolidación de una sociedad que aprende y desaprende para encontrar soluciones oportunas a sus problemas y avanzar hacia el logro de una sostenibilidad perdurable.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece a partir de Delors (1996) y Ferreyra (1996), que aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a emprender, son los pilares del aprendizaje del siglo XXI, dirigidos a lograr una cultura de formación permanente arraigada en el sustento de los principios de la dignidad plena del hombre, donde se asegure y se respete el derecho a la educación como el bien máspreciado de la humanidad. En este sentido, el aprovechamiento de las TIC ha generado una aceptación cada vez más creciente entre educadores y educandos, cuya experiencia se extiende hacia todas las áreas del saber y establece nuevos paradigmas que contribuirán en su conjunto al mejoramiento de las sociedades de la información.

Hoy en día, cuando los móviles, las tabletas, las computadoras y demás avances tecnológicos amenazan con robar el protagonismo de los impresos, la pedagogía enfrenta la difícil y a la vez enriquecedora experiencia de migrar su conocimiento hacia otros medios y soportes de información, más atractivos, dinámicos y accesibles, donde la didáctica adquiere dimensiones insospechadas y el aula tradicional se gestiona en un plano más virtual que físico, en correspondencia con los problemas sociales imperantes, y el papel de la ciencia en función del bienestar de la humanidad.

Desarrollo

La satisfacción de un estudiantado cada vez más competente, exigente y dispuesto a no tolerar retrocesos, impone con inmediatez la necesidad de adaptarse a los cambios y en consecuencia, avanzar en la mejora continua de los procesos de

enseñanza. El surgimiento de nuevas formas de aprendizaje, más flexibles, dinámicas, atractivas y accesibles, han contribuido significativamente a la transformación paulatina de la educación en aras de afrontar en mejores condiciones los grandes desafíos de la humanidad en el siglo XXI. En este empeño, la pedagogía, como ciencia fundamental de la educación, ha de trabajar en la actualización de sus métodos y técnicas para el logro de una educación avanzada que pueda llegar a todos por igual, sin discriminación de ningún tipo. La UNESCO (2015) explica que el mundo se encuentra inmerso en un proceso de rejuvenecimiento, cuyas aspiraciones a los derechos humanos y a la dignidad han aumentado, pero persiste la intolerancia, los conflictos y las desigualdades, por lo que el logro de un desarrollo sostenible inclusivo, en el que la educación protagonice los cambios sociales necesarios, se convierte en una prioridad mundial.

De acuerdo con Scott (2015), la necesidad de replantear la pedagogía del siglo XXI e identificar las nuevas competencias que los estudiantes de hoy en día necesitan desarrollar, es una cuestión inaplazable que requiere la acción inmediata de todos los implicados para asegurar la eficiencia, eficacia y continuidad de los sistemas y formas educativas. Los enfoques tradicionales, basados en la memorización y en la aplicación de procedimientos simples, ya no favorecen ni fomentan la destreza y autonomía de los alumnos en el pensamiento crítico, por lo que el desarrollo de las capacidades requeridas debe enfocarse en un aprendizaje basado en la investigación y utilización de tecnologías que propicien la obtención de resultados certeros, cuyo valor e importancia sea comprendido por los estudiantes para asegurar su compromiso en el aporte de soluciones a los problemas de la sociedad en general.

En correspondencia con lo anterior, Chávez, Suárez, y Permy (2003) plantean que la pedagogía es una ciencia en constante proceso de reconstrucción, debido al carácter dinámico y vivo de la educación, la cual se orienta a la preparación del hombre para la vida y el trabajo, hacia el logro de un fin

más amplio: la formación cultural integral del individuo, ya que la concepción liberadora y dialéctica de la educación permite al sujeto desarrollar su conciencia crítica e incrementar su creatividad, hasta llegar a convertirlo en protagonista de su momento histórico. La educación del siglo XXI está llamada a lograr un equilibrio entre la formación científico técnica y el pleno desarrollo del hombre, a partir de la interacción entre la comprensión y la explicación del mundo social y natural, logrando conducir al ser humano a altos niveles de bienestar espiritual y material.

Scott (2015) manifiesta que las personas aprenden de muy diversas maneras y los docentes están obligados a descubrir qué enfoques son más eficaces para ayudarles a aprender. Resulta difícil para un profesor saber qué métodos de aprendizaje y qué pedagogías tendrán un impacto positivo en un alumnado, sin conocer cuáles son sus capacidades y sus necesidades. Leadbeater y Wong (2010) sostienen que los estudiantes de hoy en día son más actores que espectadores de su propio aprendizaje, ya que se ven a sí mismos como participantes en la creación de información y de nuevas ideas. Es por ello que la forma de concebir la educación ha cambiado conforme ha evolucionado la sociedad, sus exigencias y necesidades, de ahí que la UNESCO et al. (2016) ratifique la necesidad de que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles y que se reconozcan, validen y acrediten los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal, ya que la educación desempeña un papel clave para erradicar la pobreza, pues ayuda a las personas a conseguir un trabajo decente e incrementar sus ingresos y la productividad, motor para el desarrollo económico. La UNESCO et al. (2016) agrega además, que la educación es el medio más eficaz para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlas económicamente.

La UNESCO (2015) a partir del informe Faure UNESCO (1972), sostiene que a medida que se acelera el progreso tec-

nológico y el cambio social, es impensable que la educación inicial de una persona pueda servirle a lo largo de toda su existencia, pues aunque la escuela sea el medio esencial para transmitir el conocimiento organizado, será preciso complementarla con otros aspectos de la vida social: las instituciones sociales, el entorno laboral, el ocio, los medios de comunicación. Es por ello que Delors (1996) sostiene que se requiere una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales: aprender a lo largo de toda la vida y los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender a vivir juntos, en tanto Ferrera (1996) agrega la existencia de un quinto pilar: aprender a emprender, cuya combinación magistral permite encausar el rumbo de la nueva educación del siglo XXI.

Chávez et al. (2003) explica que la mayoría de los autores coinciden en que la educación social se basa en tres funciones básicas: la instructiva-educativa, la formativa-desarrolladora y la socio-individualizadora. Lo anterior, visto de forma desagregada, permite comprender que la función instructiva está dirigida a propiciar la orientación cognoscitiva del sujeto en lo referente a los contenidos: conceptuales (conceptos, hechos y datos) y los llamados procedimentales (habilidades, hábitos, destrezas y procedimientos propiamente dichos), mientras que la función educativa es la que está orientada a servir de guía espiritual del hombre, y tiene que ver con los contenidos actitudinales (valores).

Por su parte, la formación, según Chávez et al. (2003), expresa la dirección del desarrollo a seguir para garantizar la educación del hombre como ser pleno, en el que el proceso instructivo-educativo constituye el núcleo básico, ya que la formación del sujeto como personalidad no ocurre de manera aislada al desarrollo, y ello implica, a su vez, considerar al hombre como un ser: biológico-espiritual (psíquico), individual-social e históricamente condicionado.

En tanto la socialización e individualización está enmarcada en la existencia de diferentes agencias y agentes: la familia,

los amigos, la comunidad, los diferentes grupos, los medios de comunicación social, la escuela y otros, en los cuales el hombre se educa, - se forma - social e individualmente por diferentes vías, ya que Chávez et al. (2003) reafirma que el desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y del medio –social y natural-, tiene lugar, por su contenido social como una unidad dialéctica entre la objetivación (materialización) y la subjetivación (asimilación) de los contenidos sociales. De esta forma, los individuos logran entablar – por medio de las actividades y de la comunicación-, relaciones histórico-concretas entre sí y con los objetos y sujetos de la cultura. Ello presupone una importancia de significación para la enseñanza del siglo XXI, como guía universal de las transformaciones a realizar y factor clave de éxito en el logro de los Objetivos del Milenio, declarados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), antesala de las Metas Educativas 2021, proyectadas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y de la Educación 2030 - Declaración de Inchon, liderado por la UNESCO.

En este ámbito, la OEI (2010) coincide con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO en que para alcanzar las metas proyectadas habrá que modernizar la gestión de la educación e incrementar la profesionalidad y protagonismo a los educadores, otorgar mayor relevancia a la comunidad educativa local, incorporar las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas y formar ciudadanos activos y responsables, que aseguren la conexión de la educación con los sueños y esperanzas de los jóvenes, para lograr su participación activa en su propia formación.

Ello responde a los cambios sociales y tecnológicos que experimenta la humanidad y sus nuevas exigencias hacia el sistema escolar, como respuesta a los desafíos pendientes del siglo XX y los nuevos desafíos del siglo XXI. De ahí que las Metas Educativas 2021 estuvieran orientadas a reforzar y a

ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora, lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación, mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar, favorecer la formación para el empleo, ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de su vida, fortalecer la profesión docente, ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento, potenciar la investigación científica, etc. (OEI, 2010)

En tanto, la UNESCO et al. (2016), como parte de las metas aprobadas en la Educación 2030 - Declaración de Incheon, para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos), proyecta aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias técnicas y profesionales, para acceder al empleo y el trabajo decente, sin dejar de asegurar el acceso a una formación técnica y profesional de calidad superior, sin discriminación de ningún tipo, en la que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y el bienestar social.

Esta declaración en su preámbulo, apunta además, que se debe trabajar en el fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación, mediante el aprovechamiento de las TIC para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de los servicios.

Álvaro Marchesi, exsecretario general de la OEI, plantea que el desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos cada vez más grandes para la educación y el aprendizaje; la presencia de una nueva generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas, constituyen un desafío enorme para los profesores, las escuelas, los responsables educativos y los gestores de las políticas públicas relaciona-

das con la innovación, la tecnología, la ciencia y la educación. Agrega además, que el conocimiento de las culturas juveniles es indispensable para afrontar los desafíos de una educación que llegue a todos los alumnos y en la que todos aprenden para integrarse de forma activa en la sociedad, lo cual contribuirá a lograr que un mayor número de jóvenes con alto riesgo de abandono se mantenga en las aulas durante más tiempo. Para el logro de estos objetivos, la incorporación innovadora de las TIC en la enseñanza es una estrategia que debe reforzarse (OEI, 2009).

Lozoya y Cordero (2016) exponen que los cambios que se experimentan hoy en día en todas las esferas de la sociedad se deben, principalmente, al impacto de las TIC en un mundo globalizado; la nueva sociedad del conocimiento obliga a repensar la educación en sus tradicionales misiones, visiones, organizaciones, funciones y responsabilidades.

Álvaro Marchesi explica a su vez, que lo fundamental es lograr que los estudiantes mejoren sus aprendizajes con la utilización de las TIC, pero ello trae consigo la necesidad de replantear las relaciones entre los profesores, los estudiantes y los contenidos de la enseñanza, y hacerlo también en la evaluación de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En correspondencia con lo anterior, Marchesi agrega que cambiar la forma de enseñar ciertamente es difícil, pero modificar la forma de evaluar lo es todavía más, es por ello que resulta vital desarrollar competencias en el profesorado que le permitan incorporar de forma natural las TIC en su práctica pedagógica para garantizar el éxito esperado.

El hombre, por el simple hecho de ser consiente, por naturaleza buscará la forma de mejorar su técnica, y ello contribuye decisivamente a la evolución de la humanidad y sus formas de actuar. Al respecto, Annan (2003), manifiesta que las TIC no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero que pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta y contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante la aplicación de instrumentos que hagan

avanzar la causa de la libertad y la democracia, propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua.

No obstante, debe tenerse en cuenta, según JCL (2011), que a pesar de que las TIC, sin duda, han cambiado la forma de educar y permiten alcanzar logros sin precedentes en la formación de millones de personas en el mundo, el aprovechamiento de la tecnología supone la identificación de nuevos problemas educativos, científicos y sociales a los que también habrá que dar solución, como el analfabetismo tecnológico por la falta de competencias y habilidades para el manejo de las tecnologías, la saturación de información que provoca en los estudiantes la dramática situación de no saber cómo transformarla en conocimiento, la inadaptación a la rapidez de los cambios, desajustes no previstos de los sistemas de formación al consultar fuentes que pueden desviar al estudiantes de los objetivos perseguidos, surgimientos de nuevas exigencias formativas ocupacionales que responden al aprovechamiento de las TIC en la industria, entre otros.

JCL (2011) refiere, además, que será necesario desarrollar primeramente en los estudiantes y sus familiares lo que se ha denominado: competencia TIC o tratamiento de la información y competencia digital, orientada a que el estudiante pueda ser capaz de aprovechar la información y las tecnologías de forma responsable y crítica, y contribuya a la solución de problemas propios de su radio de acción. En síntesis, JCL (2011) explica que esta competencia será una combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, junto con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia mediante las TIC, de manera que ello se convierta en una herramienta de trabajo cotidiana de los estudiantes y les permita transmitir y crear información, ser personas autónomas responsables, ser críticos y reflexivos al seleccionar, tratar y utilizar la información y asimilar con facilidad las herramientas y tecnologías que se desarrollan para fines específicos.

El mismo autor expone, a partir de un estudio de la *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Genera-*

litat de Catalunya, que se han determinado 39 competencias básicas en TIC, agrupadas en las siguientes 11 dimensiones:

1. Conocimiento de los sistemas informáticos (hardware, redes, software).
2. Uso del sistema operativo.
3. Búsqueda y selección de información a través de Internet.
4. Procesamiento de textos.
5. Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes.
6. Tratamiento de la imagen.
7. Utilización de la hoja de cálculo.
8. Uso de bases de datos.
9. Entretenimiento y aprendizaje con las TIC.
10. Telegestiones.
11. Actitudes generales ante las TIC. (JCL, 2011, p. 11)

Lo anterior, según esta misma fuente, ha sido reducido por otros expertos como Mir (2009), en cinco dimensiones básicas: la del aprendizaje, la informacional, la comunicativa, la de la cultura digital y la tecnológica. Lo cual implica para los estudiantes la necesidad de dominar las siguientes capacidades:

1. Aprender y generar conocimientos, productos y/o procesos.
2. Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.
3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.
4. Actuar de forma responsable, segura y cívica.
5. Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales. (JCL, 2011, p. 11)

En correspondencia con estos aspectos Castro, Guzmán, y Casado (2007), afirman que las TIC son cada vez más de-

mandadas, accesibles y adaptables a la escuela, y éstas actúan en el rendimiento personal y organizacional de las mismas, al conducir inevitablemente a la realización de cambios pedagógicos en la enseñanza tradicional, dirigido al logro de un aprendizaje más constructivo y dinámico, creador de nuevas habilidades y destrezas en los estudiantes para la búsqueda de información, su análisis y validación.

En este sentido, Delgado, Arrieta, y Riveros (2009) agregan, a partir de Riveros y Mendoza (2008), que el aprovechamiento de las TIC en el ámbito educativo requieren un nuevo tipo de estudiante y de docente. Las TIC demandan el replanteo del proceso didáctico y metodológico tradicional, para que el saber no tenga que recaer directamente en el docente, y el estudiante no sea un mero receptor de informaciones.

La mejora continua del proceso educativo supone la modificación constante de las estrategias didácticas que sustentan la enseñanza y el aprendizaje. Las técnicas y métodos empleados son cada vez más interactivos, amigables y comprensibles; la unión estratégica entre la didáctica y las TIC han facilitado la formación integral de los estudiantes y el fortalecimiento de sus deseos de aprendizaje a lo largo de la vida. En la actualidad, como parte del propio proceso de renovación que enfrenta el mundo, resulta cada vez más compleja la elaboración de modelos y estrategias didácticas que conduzcan el aprendizaje de los estudiantes para responder a las demandas de la sociedad contemporánea.

El aprovechamiento de las TIC en la educación ya no es algo nuevo ni experimental, es una realidad en el ámbito mundial que cada vez cobra mayor prioridad, dada su generalización y aplicación social. Nunca antes fue tan necesario recurrir a la tecnología para educar, la situación que presenta hoy la humanidad ante el azote de la pandemia de la Covid-19, ha hecho que los docentes transformen para bien su visión sobre la formación online; las clases a través de Skype, Google Meet y Classroom, Zoom, Moodle, Edmodo, Facebook, WhatsApp y otras plataformas educativas y de comunicación populis-

tas, han robado el protagonismo del aula física y acortado la distancia entre el hogar y la escuela, para evitar la paralización total de las actividades docentes debido a la pandemia, y ello es una muestra de cuánto se puede hacer mediante las TIC.

Conclusiones

La educación se encuentra inmersa en un período de rejuvenecimiento y modernización sin precedentes, que impone cambios inevitables para afrontar los grandes desafíos de la humanidad en el siglo XXI. La pedagogía ha de actualizar sus métodos y estrategias para garantizar la utilidad, vigencia y continuidad de la labor educativa, y en ello las TIC juegan un rol protagónico. Cada vez más el espacio digital asume funciones del plano físico y los estudiantes suelen disfrutar mucho más la formación profesional mediante el empleo de las TIC; la tiza, el borrador y el pizarrón parecen pertenecer a la época de las cavernas. Los docentes están obligados a encontrar las mejores vías para transmitir y recibir el conocimiento, y la búsqueda constante de esas vías es una tarea permanente. Un mundo que no mira hacia el futuro será preso de su pasado y continuará atrapado en un presente sin dirección. Las TIC se convertirán inevitablemente en el soporte por excelencia de la educación, todos estamos obligados a aceptarlo y actuar en consecuencia para asimilar y desarrollar los cambios necesarios.

Referencias

- Álvarez, C. M. (1995). *La pedagogía como ciencia. (Epistemología de la educación)*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Añorga, J., Valcárcel, N., & Pérez, A. (1996). *Las Formas de la Educación Avanzada: hacia una propuesta integral*. La Habana, Cuba: Impresión Ligera.
- Chávez, J., Deler, G., Permuy, L., & Suárez, A. (2007). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).
- Chávez, J., Suárez, A., & Permuy, L. (2003). *Un acercamiento necesario a la pedagogía general*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Santillana/UNESCO.
- Ferreira, H. (1996). *Aprender a emprender*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Leadbeater, C., & Wong, A. (2010). *Learning from the Extremes: A White Paper*. San José, California, EE.UU: Cisco Systems Inc.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París, Francia. [Documentos de Trabajo], No.15.
- UNESCO (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro (Informe Faure, 1972)*: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, ONU Mujeres, PNUD, y ACNUR. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon, República de Corea: Foro Mundial sobre la Educación 2015.

ANALIZAR LA PRÁCTICA DOCENTE, ESTRATEGIA PARA FORMARSE DESDE LAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL “MANUEL ÁVILA CAMACHO”

Humberto Jasso García¹

María de la Luz Jiménez Lozano²

Contextualización

El presente texto expone los avances de una investigación que pone en el centro el análisis de las prácticas de los profesores de una escuela normal. El abordaje propuesto implica la reconstrucción de las tramas que se tejen entre las trayectorias profesionales, las prácticas institucionales y las directrices para analizarlas, entre las cuales se moldean los practicantes y se configuran modos de pensar la formación y las prácticas (Jasso y Jiménez, 2021). Partimos del constructo de experiencia y del supuesto de que esas tramas ayudarán a comprender cómo se producen los modos de dirigir los procesos formativos a través de las prácticas.

Sostenemos que cada experiencia de enseñanza, de manera particular, representa una acción con intención permeada por la complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad, que sólo es posible asimilar desde el matiz contextual propio (Aiello, 2005), cada una de ellas despliega particularidades que proponemos analizar con el fin de comprender las peculiaridades y desentrañar las concepciones que los formadores tienen en torno a las prácticas que despliegan para el análisis de la práctica con fines investigativos de comprensión.

La revisión de la literatura plantea diversos enfoques para abordar las cuestiones de la práctica, entre los que encon-

¹ Docente-Investigador de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

² Docente-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Torreón.

tramos: a) el paradigma positivista que considera categorías prefijadas, empírico analíticas con realidades inamovibles y b) el paradigma cualitativo que considera categorías emergentes bajo metodologías preferentemente etnográficas, bajo enfoques interpretativo, fenomenológico o bien naturalista (cfr. Aiello, 2005).

Algunos planteamientos iniciales que soportan este proyecto parten de las experiencias de los investigadores, las cuales reflejan las principales preocupaciones, como autoetnógrafos para la búsqueda de información y guías de indagación inicial en la problemática y definición del objeto de estudio, desde donde nacen las cuestiones: ¿qué hacer y saberes soportan el análisis de la práctica docente en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC)?, ¿qué estrategias utilizan maestros y estudiantes para analizar la práctica?, ¿con qué fines y propósitos se realiza el análisis?, ¿cuáles son las formas que han podido desarrollar o evolucionar para analizar la práctica?, entre otros cuestionamientos que permiten orientar y reorientar las indagaciones en el campo de la investigación desde la perspectiva de la autoetnografía (Bernard, 2019), para dimensionar la importancia que la escritura tiene para los docentes en el relato de experiencias de sus estudiantes frente a la tarea de reflexionar la práctica docente.

Problema de investigación

La construcción de la problemática de la presente investigación se estructura inicialmente con fundamento en observables que se integran como campos semánticos que apelan a la búsqueda de datos cualitativos sobre el análisis de la práctica docente, que parte de los registros *in situ*, para aproximarnos a una interpretación preliminar de la forma en cómo se piensa el análisis de la práctica en las distintas licenciaturas de la BENMAC durante el ciclo escolar 2019-2020.

Se parte de la consideración polisémica del concepto de práctica docente con las guías: ¿qué papel juega este concepto

en el lenguaje de los profesores?, ¿qué representaciones tienen frente a los espacios de prácticas y frente a las propuestas de análisis?, ¿cómo se sugiere el análisis por parte de los docentes?, con las cuales es posible centrar la atención en las ideas que los docentes tienen sobre los conceptos de práctica y de análisis de la práctica, permitiendo un acercamiento conceptual que sustenta sus acciones en los espacios y escenarios de aprendizaje.

La revisión de los documentos normativos que orientan el taller de análisis del trabajo docente I y II, muestra lo que parece una confusión terminológica en los conceptos de reflexión y análisis, puesto que se emplean para referirse a un asomarse a la práctica docente con el fin de detectar problemas, incidentes críticos, cosas que funcionan y cosas que no funcionan, y como si de algo técnico se tratara, proponer soluciones a estas preocupaciones (SEP, 2002). Consideramos, desde la visión técnica de atender las complejidades de la práctica, que esta forma de proponer el análisis se distancia de la teoría de la experiencia y de la reflexión propuesta en este estudio, puesto que sólo se orienta a la propuesta de soluciones técnicas que intentan el control y reducción de la incertidumbre.

Las dificultades que se asoman en los procesos formativos en la relación intersubjetiva profesor-estudiante, en torno a los procesos del análisis de la práctica, encuentran una relación con los hábitos de estudio que se fomentan y se siguen en el día a día de las acciones de los estudiantes. Encontramos que las habilidades intelectuales propuestas desde el perfil de egreso de los normalistas se vinculan con las habilidades reflexivas que se consideran en las prácticas de lectura y comprensión de textos a los que se encuentran habituados y son cuestionadas cuando ellos muestran expresiones de desencanto ante la encomienda de realizar una lectura.

Al respecto preguntamos: ¿qué representa leer en sus procesos formativos?, ¿cuáles son las formas, estrategias o métodos que los docentes utilizan para el abordaje de lecturas con sus estudiantes en el afán de la reflexión?, ¿qué hábitos de

lectura muestran los formadores?, ¿qué importancia tiene la lectura en la formación de profesores?, ¿cuáles son los modos de intercambio, comunicación y producción de recursos formativos entre docentes y estudiantes frente a las tareas propias del análisis?

Sin duda, estas dificultades que enfrentan los docentes y las acciones didácticas que proponen para satisfacer dichas necesidades, representan un foco de interés frente a la tarea que nos hemos propuesto de comprensión de las prácticas que desarrollan en torno al análisis de la práctica docente. Así mismo encontramos como parte de la configuración del problema el abordaje poco diáfano de los conceptos centrales de los procesos de análisis y reflexión propuesto por los planes y programas de estudio de las escuelas normales, de donde cuestionamos: ¿cómo interpretan estos conceptos los docentes normalistas?, ¿de cuáles conceptos parten los docentes normalistas?, ¿cuáles son los posicionamientos respecto de la propuesta formativa para la práctica reflexiva? Estas cuestiones son tomadas en cuenta para una comprensión de lo que para ellos representan estos referentes teóricos. Estas reflexiones primarias nos permiten plantear inicialmente las preguntas y objetivos que se plantean a continuación.

Preguntas y objetivos de investigación

- ¿Cuáles son las experiencias de los formadores en el proceso de análisis de la práctica docente?
- ¿Qué recursos metodológicos e instrumentos utilizan los formadores para el análisis de la práctica docente y cómo orientan la formación de los estudiantes normalistas?

Objetivos

1. Identificar las experiencias de los formadores en el proceso de análisis de la práctica docente a partir de los relatos.

2. Examinar qué recursos metodológicos e instrumentos utilizan los formadores para el análisis de la práctica docente en la formación de los estudiantes normalistas.

Supuesto Hipotético

Partimos del supuesto de que los profesores de la escuela normal, en general y en particular, quienes imparten las materias de acercamiento al análisis de la práctica, no comparten ni documentan o sistematizan sus prácticas, y con frecuencia los análisis suceden en solitario.

Propósito general

Comprender las prácticas de los formadores en el proceso del análisis de la práctica docente y el cómo se enseñan, aprenden y ponen en acción por parte de docentes y estudiantes de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Marco teórico

La expresión formadores de docentes, desde nuestras aproximaciones, requiere de una discusión previa que se fundamenta en la epistemología de la práctica que proponemos, apuntalados en la teoría de Dewey (1938), visión que recupera el paradigma pragmatista y que, acompañado del instrumentalismo como soporte de la formación con perspectiva auto, cobra un sentido epistemológico desde el cual nadie puede formar a nadie, ni tampoco uno se puede formar en un espacio que ha sido llamado de formación, sino que en contraparte de la visión epistémica heteroformativa, la formación implica una acción personal que obliga a un cambio de la dinámica de “formar” a la de “formar-se”, que parte del reconocimiento de los saberes teóricos y haceres prácticos del sujeto, y que pueden ser sometidos a un análisis tanto personal como colectivo.

Así, entendemos que la formación representa una acción del docente en sí misma, en donde se integran saberes que se adquieren en la formación inicial y se configuran y reconfiguran en las experiencias de formación continua como desarrollo profesional de la docencia, incorporando saberes prácticos y teóricos en los procesos de profesionalización que se tejen en las tramas y se vehiculizan a partir del análisis de la práctica docente, que sucede tanto en lo individual como en lo colectivo a partir de procesos de construcción que se implican en la mejora de la intervención docente.

Aunque resulta evidente que la reflexión es un proceso natural y espontáneo, al igual que el pensamiento, en el ser humano la perspectiva de la práctica reflexiva representa una actividad profesional aprendida que requiere tanto de la regularidad y rigurosidad como de los procesos analíticos y metódicos efectivos que se adquieren con base en los hábitos fundamentados en las acciones volitivas y continuadas que propician el logro y efectividad en los procesos y ciclos reflexivos (Domingo, 2013). Así pues, es posible afirmar que la práctica reflexiva es ante todo una postura intelectual metódica consciente y consistente, bajo la cual se desarrolla la práctica docente de manera regular.

Los procesos analíticos sobre el hacer docente como una posibilidad de reflexionarse, implican considerar que el que forma también se forma y se reforma al formar, y los que son formados también se forman y a la vez forman al ser formados, de esta visión se deduce la eminente posibilidad de reconocimiento de la formación recíproca entre los formadores y los formados (Freire, 1997), en donde el desarrollo profesional docente, la profesionalización y la formación, representan procesos de mejora continua, que siempre se enriquecen con las acciones prácticas y se reafirman en los conocimientos teóricos a partir de esos procesos reflexivos que permiten hilar saberes y haceres de manera holista, desde la formación inicial hasta la formación continua, reafirmando los elementos de la docencia que hacen posible valorar la práctica docente como una acción profesional que profesionaliza en el actuar.

La práctica reflexiva como despliegue de los procesos formativos en la escuela normal

El profesional reflexivo como paradigma se funda en el argumento de una nueva epistemología de la práctica, que considera el conocimiento profesional como la competencia y el arte de la acción docente, como elementos imperantes de la práctica efectiva, con sentido reflexivo en el acto que involucra al pensamiento sobre la acción mientras se desarrolla en medio de escenarios de incertidumbre y complejidad, que de manera singular adquiere cada práctica en sentido y carácter irrepetible (Schön, 1992).

No obstante, la práctica reflexiva como acción profesional no es una forma de ver las cosas, sino que más bien implica una forma de hacer y pensar sobre el mundo, de manera tal que se genera bajo dos condiciones, una como acción profesional y otra como acción profesionalizante, puesto que para desarrollar esta práctica reflexiva se requiere de hábitos reflexivos que se distancien de la empírea, de lo esporádico y ocasional (Domingo, 2013), pero además se requieren acciones constantes y conscientes que le permitan al profesional hacer de su acción como acto de pensamiento, un espacio de aprendizaje constante, en donde la experiencia (Dewey, 1938) recupera un lugar importante en la configuración de la práctica.

En contraparte, existe una tendencia y visión que justifica la epistemología de la práctica tradicional que considera al conocimiento sistemático y la racionalidad técnica como las bases de la competencia profesional, desde donde se propone la aplicación de un conocimiento especializado o privilegiado para hacer frente a los problemas instrumentales de la práctica, intentando disminuir o erradicar los azares y las situaciones de incertidumbre que son inherentes a la práctica profesional.

Esta visión controladora de los fenómenos atenta contra la capacidad reflexiva y la labor investigadora de los profesionales de la educación, puesto que se persigue descifrar con

objetividad los problemas, como si de aplicar técnicas o procedimientos secuenciados se tratara. Frente a esta visión de la racionalidad técnica que se delinea por la epistemología de la práctica tradicional, aparece la visión del profesional reflexivo donde se postula una racionalidad reflexiva sobre la acción y donde aprender a ser y a hacer, implican reconocer que la acción profesional desde el campo de desarrollo de la práctica es imperante.

En los profesionales, la nueva epistemología de la práctica exige un papel activo frente a la toma de decisiones, éstos llegan a ser inteligentes a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica, no obstante, hemos de reconocer que esta reflexión del profesional no se hace de manera aislada, sino por el contrario, implica un proceso de aprendizaje entre pares en donde todos aprenden de todos, sin importar quién tiene más o menos experiencias en esta relación.

Esta acción inteligente, mediada por la reflexión sobre las acciones de la práctica docente, se fundamenta en el ciclo reflexivo (Schön, 1992), que se rige por tres momentos:

- a) Conocimiento en la acción, desde donde el sujeto de la práctica, por medio de la acción, despliega un conjunto de saberes como fuente de sabiduría que parten de la experiencia.
- b) Reflexión en la acción, realidad que hace evidente que los sujetos requieren responder a situaciones inesperadas en el mismo momento de la acción, situación que evidencia que no es posible separar acción y reflexión, pues no se trata de ir a la práctica para recuperar experiencias y posteriormente reflexionar sobre ellas, puesto que la reflexión aparece de manera permanente, incluso antes de la práctica, cuando el sujeto toma decisiones de organización de tiempos, espacios y recursos materiales en el mismo momento de la planeación.
- c) Reflexión sobre la reflexión en la acción, proceso analítico permanente sobre la práctica que exige procesos

meta-reflexivos, que implican los propios procesos de hacer análisis efectuados en la propia práctica.

Esta perspectiva que articula la reflexividad de la práctica docente reconoce que los problemas no siempre son susceptibles de definirse de manera clara y precisa, por lo cual la racionalidad teórica y técnica no responde a las necesidades de la práctica. Así pues, la formación profesional universitaria siempre estará en deuda con los conocimientos reflexivos sobre las acciones por la lejanía con los escenarios reales, por tanto, la tendencia de la formación normalista deberá encaminarse hacia la inducción de las formas adecuadas para reflexionar sobre la práctica, y distanciándose de la intención de definir con claridad los problemas, con miras de encontrar teorías a la medida y técnicas apropiadas para las dificultades detectadas.

Elegir, tomar decisiones, reconocer las particularidades contextuales y tomar conciencia de la realidad *in situ*, son sólo algunas de las habilidades intelectuales que se requieren para que los profesionales puedan actuar como tales, alejándose de la idea de los tecnicismos aplicacionistas, distanciados de la idea dominante que sugiere el conocimiento profesional riguroso que se fundamenta en la racionalidad técnica (Schön, 1992), generando conciencia sobre aquellas zonas de la práctica poco claras y limitadamente definidas.

En esa dinámica de construcción epistemológica, resulta necesario considerar que la primera acción frente a la reflexión implica la definición del problema, no obstante, no es posible considerar que la definición alcance el grado de ser generalizable, sino que el problema se torna ontológico desde el sentido propio del contexto, es por ello que las propuestas no pueden preprogramarse desde un lugar alejado de la acción real. Así pues, la definición del problema implica al mismo tiempo una cosmogonía, una forma de ver e interpretar al propio mundo (Goodman, 1978, citado en Schön, 1992).

Estas formas de ver el mundo encuentran su génesis en la experiencia disciplinar, roles organizativos, situaciones pa-

sadas e intereses y perspectivas políticas y económicas , por lo que las formas en las que generamos respuestas para dar solución a los problemas tienen una huella particular que se vincula con nuestra propia historia, de allí que la escuela normal no pueda más que generar e inducir *habitus* que impliquen recuperar acciones profesionales desde la perspectiva de la reflexividad, en otras palabras no podemos sugerir a los estudiantes sobre qué reflexionar, pero sí podemos sugerir momentos de reflexión en donde se puedan explicar sus acciones y sus formas de autodirigir sus procesos de prácticas profesionales.

Esta perspectiva del profesional reflexivo se corresponde con el paradigma constructivista (Schön, 1992 y Domingo, 2013) y se aleja de la visión positivista, puesto que el profesional es considerado como alguien que construye su práctica, sus modos de ser y hacer, en otras palabras, construye su realidad y su propio mundo circundante, desde donde imprime un sentido y un sentir a su propia práctica.

De esta manera, y en correspondencia con la visión constructivista y la perspectiva ontogenética, “nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad” (Schön, 1992, p. 44). El profesional reflexivo se sitúa en una postura mediada entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana y el mundo esotérico, que representa la visión universitaria, por ello el aprendizaje experiencial se desarrolla a partir de un conocimiento que podríamos catalogar de inocente, que más tarde adquiere la conciencia al considerar los referentes del contexto en la definición ontológica del problema.

Metodología

La investigación en el campo de lo social es un proceso en el cual se entrecruzan la cultura, el conocimiento y la propia acción del investigador, en donde reflexionar a partir de las vi-

vencias se ha convertido en una práctica que nos permite conservar nuestra vigilancia epistémica sobre las propias prácticas (Boragnio, 2016). Así, las reconstrucciones conceptuales emanarán del propio proceso de investigación, considerando las acciones, pensamientos y prácticas de los sujetos que participen del estudio, al mismo tiempo que intentaremos una reconstrucción analítica de los referentes contextuales, especialmente con los planes y programas para comprender cómo se propone institucionalmente la práctica del análisis como campo de acción en el que la reconstrucción de la acción significativa de los formadores permitirá una aproximación epistemológica de la práctica en este contexto de la BENMAC.

El enfoque cualitativo nos posibilita una comprensión de los significados de las experiencias y los valores humanos de los formadores de docentes, con la intención de examinar la forma en como estos sujetos perciben y experimentan los distintos fenómenos que los envuelven, considerando de manera muy particular sus concepciones, las interpretaciones de sus propias realidades y los significados que les otorgan (Hernández, 2016).

La cualidad de subjetividad que se incorpora en el presente estudio demanda de un diseño de investigación que se adecue a las circunstancias específicas de este análisis, obedeciendo a una lógica y proceso inductivo que nos permite cumplir los fines de explorar, describir y, finalmente, comprender el fenómeno de la práctica de los formadores en el análisis de la formación docente para generar perspectivas teóricas que contribuyan a entender dicho fenómeno y con ello reconstruir una visión de la práctica para el análisis de ésta con perspectiva reflexiva.

Las consideraciones previstas para esta investigación en el terreno de lo social permiten saber que, como investigadores, no podemos separar la experiencia cotidiana de manera objetiva, sino por el contrario, resulta complejo distinguir entre las tareas particulares de investigador y las experiencias cotidianas, por lo que para aproximarnos a nuestra posición

como investigadores en la construcción de los objetos de conocimiento, resulta apropiado reconocernos como sujetos portadores de una sensibilidad y expresión histórica construida socialmente a lo largo de nuestra existencia (Boragnio, 2016). En ese sentido, reconocemos expresamente la subjetividad que permeará todo el proceso, en tanto que somos sujetos contruidos bajo un proceso sociohistórico-cultural.

Desde esta visión ontológica del sujeto, reconocemos apropiado para el desarrollo de esta investigación al método autoetnográfico, el cual comprendemos como un proceso que posibilita estudiar/analizar fenómenos sociales que requieren de la auto observación, recuperando el contexto desde el paradigma reflexivo, recurriendo a la escritura de manera auto narrada. Los métodos cualitativos desde las perspectivas filosófica y metodológica encuentran su fundamento en el paradigma interpretativo, desde el cual se permite la búsqueda de información desde la subjetividad a partir de una multiplicidad de perspectivas y técnicas de recolección de datos particulares de estos estudios (Hernández, 2016), acciones que nos permiten abordar el objeto de estudio con cierta flexibilidad para elegir los instrumentos y las técnicas que más se ajustan a las pretensiones investigativas.

Así mismo, conviene precisar que esta investigación es de carácter transversal porque, aunque las narrativas (Arias y Alvarado, 2015) se desplegarán en doce momentos, todas formarán parte de uno mismo sin la pretensión metodológica de fragmentar el análisis con fines comparativos o de contraste en cortes temporales.

Las técnicas que empleamos para el levantamiento de datos parten de la observación participante, y las líneas narrativas que se emplean desde la propuesta a los docentes a partir de aspectos de la práctica que recuperan fragmentos de su propia historia, con la intención de recabar información reconociendo las perspectivas observadas, pero enfatizando en el punto de vista de los sujetos de la práctica, tanto en los escenarios recuperados de las distintas charlas como de las narrativas construidas por ellos.

Los instrumentos contemplados para concentrar la información inicialmente son el diario de campo, en donde se concentran los hechos importantes relacionados con las preocupaciones principales, el anecdotario, en donde precisaremos información relevante durante los espacios tanto dentro como fuera de la institución, y las narrativas, que son documentos que concentrarán la información de mayor relevancia para su análisis.

Los sujetos considerados para desarrollar esta investigación son principalmente los formadores de la BENMAC, ya que son ellos los sujetos de la práctica y sus saberes experienciales quienes han sido considerados el objeto de estudio de la presente investigación, estas narrativas desde diferentes ópticas permitirán comprender las prácticas de los formadores desde distintas perspectivas interpretativas, recuperando la subjetividad de los sujetos en cuestión.

Los criterios de selección propuestos parten de considerar que los sujetos de la experiencia son también sujetos de conocimiento y fuente fidedigna de información, de los cuales se pretende aprender y sobre todo comprender los fenómenos sociales e institucionales de la práctica y su relación con el análisis de ésta, no obstante, existen una serie de elementos circunstanciales que obligan a determinar a los sujetos que son incluidos en el estudio, con el propósito de delimitar la aplicación y elegirlos desde la cualidad de la pertinencia.

Considerando que el estudio se enfoca en las prácticas de los formadores en el aspecto del análisis de la práctica docente, el primer criterio considera a los sujetos formadores y formadoras de docentes de tiempo completo que sean asesores de trabajos de titulación, con la intención de que los participantes encuentren elementos de referencia para construir las narrativas y las posteriores reflexiones con sustento de su práctica actual, además de que al ser de tiempo completo, cuenten con el tiempo suficiente para participar en el estudio.

La delimitación de los participantes la acotamos a 2 docentes de cada licenciatura de la BENMAC, considerando un

máximo de 10 docentes, puesto que son cinco licenciaturas y se elaborarán seis diferentes textos narrativos, lo que generará un total de 60 relatos, seis por cada docente.

El proceso de ejecución que seguimos para desarrollar la investigación parte de las primeras conjeturas acerca de la problemática desde donde planteamos la aproximación a problematizar el proceso del análisis de la práctica docente. En ese sentido, la parte inicial del estudio contempló la instrumentación del diario y del anecdotario con fines de recopilar información para estructurar el planteamiento del problema. En paralelo, se realizó la revisión de la literatura, acción que permitió delimitar conceptualmente el campo de estudio, esta revisión inicial también aportó elementos para hacer el planteamiento de las líneas narrativas, instrumento que aplicaremos con el propósito de recuperar las visiones, concepciones y sentires de los formadores.

La forma en cómo se integró el colectivo de docentes reflexivos comenzó con la solicitud a la dirección de la BEN-MAC, y vinculando a la subdirección académica y al departamento de investigación institucional, fue a partir de estas primeras intervenciones como se decidió iniciar con la invitación de manera personal a los docentes, comentando las inquietudes sobre el objeto de estudio y siendo empáticos, tratando de considerar las mismas preocupaciones que en otros momentos algunos docentes habían externado.

El proceso para la aplicación de las líneas narrativas partió de la propuesta inicial que se les planteó a los docentes en las primeras sesiones que consideraban 12 momentos alternados, en donde 6 eran pensados como espacios para la escritura y los otros 6 considerados para la reflexión en colectivo, sin embargo, una vez iniciados los procesos de escritura y reflexión se acordó que tanto los espacios de escritura como los momentos de reflexión debían ampliarse de acuerdo con las propias necesidades e intereses de los participantes, por lo que se amplió tentativamente a 2 momentos para la escritura y 2 momentos para la reflexión por cada una de las líneas na-

rrativas, pues esto nos permitirá que más docentes tengan la oportunidad de compartir sus relatos, al mismo tiempo que nos amplía el tiempo para la reescritura de nuestras narrativas que podrán ser modificadas a partir de las mismas experiencias compartidas.

Para el análisis de datos se partirá de analizar las narrativas de manera individual por parte de los investigadores, tratando de aproximarnos a categorías y subcategorías que nos permitirán encontrar semejanzas y distancias en los modos de comprensión del análisis de la práctica.

Reflexiones provisionarias

Incursionar en el campo de la práctica reflexiva desde la formación de docentes conlleva un arduo análisis que se despliega desde las propias prácticas sociales que se desarrollan en los contextos reales, lo cual implica reconfigurar una epistemología de la práctica, puesto que se recupera la visión autónoma del sujeto y sus saberes y haceres como fuente de conocimiento que permite la comprensión del objeto de estudio.

La pretensión de replantear la epistemología de la práctica institucional de la escuela normal y de reconocer los supuestos pedagógicos que soportan planes y programas de estudio son elementos necesarios para promover y generar los cambios demandados para dar cabida al profesional reflexivo. El arte profesional reconoce que las actuaciones, tanto de tipo intelectual como práctico, deben considerar el origen racional y distanciarse del irracional, desde esta perspectiva, la inteligencia no puede ser definida de manera simple como “intelectual”, sino que en correspondencia con la visión del arte profesional se relaciona más con el virtuosismo, con el conocimiento tácito que nos permite saber más de lo que podemos explicar (Schön, 1992).

En otro sentido, el arte de educar demanda de una capacidad de juicio ante situaciones prácticas o acciones contingentes, pero esta capacidad no puede ser el fin en sí mismo,

puesto que la finalidad es la resignificación del ser en proceso, y por tanto inacabado, de allí que el docente no posee una ciencia de su propia acción con la cual pueda sostener su actividad profesional con ciertos conocimientos previos, sino por el contrario, su actuación es movilizadora por determinadas finalidades y su práctica representa una especie de reconfiguración entre el talento personal, la institución, las experiencias, las costumbres, los sentidos y las habilidades adquiridas en los propios procesos formativos (Tardif, 2014).

Considerar al sujeto de la práctica como fuente de conocimiento y distanciarnos de la visión heteroformativa, implica no sólo reestructurar conceptos e ideas sino también reconfigurar prácticas y acciones sobre las cuales se fundan las reflexiones y se configuran nuevos modos de ser y hacer de la práctica docente.

Referencias

- Aiello, M. (2005). "Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente". *Educere*, 9(30), 329-332. Consultado el 18/04/20 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603008>.
- Arias Cardona, A. M. & Alvarado Salgado, S. V. (2015). "Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos". *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Consultado el 29/01/21 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4235/423542417010>
- Bérnard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Boragnio, A. (2016). "Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación". En *Revista Conjeturas Sociológicas*. N° 9, Año 4, enero-abril. Consultado el 29/01/21 <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/274>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Hernández, S. (2016). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana.
- Jasso, L. & Jiménez, L. (2021). "Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad". En Calderón, J. y Aguayo, L. (coords.). *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas*. México: Taberna, 21-50.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2002). *Programa de estudios Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

PROPUESTA DE TRABAJO POR PROYECTO BASADO EN LA TEORÍA DE SITUACIONES Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA GENERAR LA INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Martha Ávalos González¹

Sonia Robles Castillo²

Alma Delia Guerrero Aguilar³

Introducción

La presente contribución tiene el propósito de evidenciar una propuesta de trabajo por proyectos en combinación con la Teoría de Situaciones Didácticas y el Aprendizaje Colaborativo, con la finalidad de propiciar ambientes inclusivos en los estudiantes de nivel secundaria.

Durante el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, la estudiante normalista realizó dos periodos de práctica profesional en la escuela secundaria técnica no. 14 *Jesús González Ortega*, ubicada en el municipio de Luis Moya, donde se tuvo la oportunidad de desarrollar un trabajo en una modalidad mixta con el grupo de 1°C, en el que se detectó una problemática enfocada en la línea de aprendizaje referente al contexto áulico, puesto que diversos estudiantes se negaban a socializar sus producciones con sus demás compañeros.

Asimismo, se percibió que el grupo era muy desordenado y recurrían mucho al juego entre estudiantes, mostrando desinterés por las actividades que se les proponían, lo cual conducía a la falta de atención. A partir de estas dificultades, la estudiante normalista experimentó la necesidad de realizar una revisión teórica, la cual le permitiera elaborar una propuesta

¹ Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

de intervención que contribuyera a la mejora de la problemática, con objeto de generar ambientes inclusivos en el aula, la escuela y la comunidad, para promover la diversidad dentro del salón de clases.

En este sentido, se retoman aportes del trabajo que propicia del método basado en el aprendizaje cooperativo, considerando la teoría de las situaciones didácticas propuesta por Guy Brousseau. Para ello se hizo una revisión del programa de estudios de la asignatura de Español en Educación Secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2017) para tomar el enfoque de la asignatura, se sustentó del trabajo por proyectos y del aprendizaje cooperativo tomando en cuenta una Práctica Social del Lenguaje para la elaboración de la propuesta de intervención de situaciones didácticas, así como los principales aportes para favorecer la enseñanza desde ambientes inclusivos con el propósito de lograr aprendizajes significativos.

Lo que se encontró -principalmente- fue que para generar ambientes inclusivos en el aula es necesario construir un marco epistemológico y teórico que defina cómo se concibe la enseñanza del español, de modo que se logre hacer transposiciones didácticas necesarias y generar escenarios de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de estrategias para atender la diversidad en el aula. A partir de este estudio, la estudiante normalista comprendió que se debe propiciar la participación de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno de ellos presenta diversas variedades en los procesos de adquisición del aprendizaje.

Es por ello que en la propuesta de intervención se muestran una serie de actividades que pretenden llegar a la elaboración de una evidencia y un producto final que sea inclusivo en el aula y la comunidad escolar, siendo guiado por la docente en formación.

Perspectiva teórica-metodológica para el diseño de un proyecto didáctico

Se contemplan una serie de herramientas teórico-metodológicas para la realización de ajustes razonables que, a su vez, contribuyen a la elaboración de una propuesta de intervención para ser aplicada con estudiantes de Secundaria, y la cual pretende generar situaciones de inclusión; entendiendo que una “situación” es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado. Es, entonces, “un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que lo considera como una herramienta” (Brousseau, 2007, p. 17). El tomar en cuenta este concepto es necesario derivado a que como docentes debemos intervenir por medio del diseño de ambientes de aprendizaje que potencien las habilidades y destrezas de las y los alumnos de una forma incluyente e integral.

Para el diseño de una planeación, la cual propiciará ambientes inclusivos en el aula, se toma en cuenta la teoría de las situaciones didácticas, en la que Brousseau nos propone tres tipos, la primera de ellas corresponde a la situación de acción, ésta “constituye el proceso por el cual el alumno va a “aprenderse” un método de resolución de su problema” (Brousseau, 2007, p. 21). Es decir, para generar un aprendizaje en los estudiantes es necesario que se enfrenten a la resolución de un problema, el cual tenga significatividad y relevancia para así llevarlos a que entren en una situación de conflicto en la que tengan la oportunidad de poder cuestionarse a ellos mismos, así como al profesor y a sus compañeros.

Siguiendo con la teoría de las situaciones didácticas, el segundo tipo es el de la de formulación en la que Brousseau (2007) propone:

El alumno debe de comunicar a sus compañeros la estrategia que propone, ya que está es la única manera que tiene de actuar sobre la situación. Dicha comunicación está sometida a dos tipos de retroacciones: una inmediata, por parte de sus

compañeros, que la comprenden o no y una mediata, por parte del medio, cuando, en caso de ser aplicada en una partida concreta, la estrategia resulta ganadora o no (p. 22).

Es decir, al tomar en cuenta este tipo de situación en el diseño de una planeación se tienen que diseñar actividades las cuales lleven a los estudiantes a realizar un trabajo por equipos en donde se tiene la finalidad de discutir las diversas ideas y resolver los conflictos cognitivos que se les presentan para la construcción de su propio conocimiento, al realizar esto se estaría generando un aprendizaje colaborativo, así como propiciando la inclusión en las aulas.

El tercer tipo corresponde a la situación de validación; Brousseau (2007) señala:

Los alumnos organizan enunciados en demostraciones, constituyen teorías en cuanto conjuntos de enunciados de referencia y aprenden cómo convencer a los demás o cómo dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad. El alumno no sólo tiene que comunicar una información sino que también tiene que afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración (p. 23).

Es decir, al tomar en cuenta la situación de validación se brinda la oportunidad de que los estudiantes tengan que exponer sus trabajos ante sus demás compañeros sin dejar excluido a ninguno, el hacer esto también permite que como docentes se les oriente en su proceso y con esto ellos mismos puedan ir construyendo su aprendizaje.

Finalmente, se propone la situación de institucionalización en la cual se da la consideración “oficial” de que el objeto de enseñanza ha sido adquirido por el alumno y el maestro así lo tiene en cuenta (Montagud Rubio, 2021). En esta fase, el docente tiene la función de dar certeza a los estudiantes de que adquieren un logro del propósito comunicativo propuesto en la enseñanza de la lengua materna español, el cual se sustenta

en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito (SEP, 2017). Es decir, se pretende que los estudiantes sean capaces de comunicarse en los diversos contextos y situaciones a los que se enfrentan.

Asimismo, en la propuesta de intervención se prioriza el trabajo por proyectos, definido por Perrenoud (citado en Díaz-Barriga 2006) como:

- Una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente).
- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: experiencia científica, texto, exposición, creación artística o artesanal, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual, manifestación deportiva, etcétera).
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio (p. 146).

El priorizar el trabajo por proyectos tiene la finalidad de llevarlo a cabo a través de una situación didáctica que sea inclusiva. El proyecto de trabajo diseñado se enfocó en la práctica social del lenguaje: “Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios”, perteneciente al ámbito de “participación social” del programa de Lengua Materna en educación secundaria.

Con la propuesta diseñada se pretende propiciar ambientes que sean inclusivos para los estudiantes, de acuerdo a la SEP (2018), al señalar que:

Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. Al promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen al

alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual. Lo que lleva a eliminar prácticas discriminatorias como estereotipos, prejuicios, segregación o exclusión y así se contribuye a la formación de ciudadanos solidarios y tolerantes (p. 23).

De esta manera, se tiene como objetivo favorecer la enseñanza a través de una educación inclusiva, la cual se establece en los planes y programas de estudio SEP (2018), como aquella que:

Está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respete las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona. Hablar de equidad en materia educativa implica lograr que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (p. 15).

Para favorecer ambientes inclusivos es necesario propiciar la socialización y participación entre compañeros y su comunidad escolar. Por esta razón se toma en cuenta el llevar a cabo el trabajo colaborativo, derivado a que éste contribuye a la implantación de una dinámica cooperativa en el aula, en la que existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos. De este modo, los estudiantes trabajan juntos buscando un objetivo común: maximizar el aprendizaje de todos.

De igual forma Pérez Alarcón (2010) nos dice que:

El aprendizaje cooperativo resulta de la interacción cara a cara, es decir, la necesidad de que los alumnos interactúen entre ellos para conseguir sus objetivos, independientemente de sus afinidades personales y busquen recursos para entenderse con personas distintas a ellos, ya sea por cuestiones de nivel de competencia o de personalidad. Esto lógicamente puede ayudar mucho a desarrollar un buen ambiente de clase, aparte de resultar muy motivador. Para que el equipo funcione resulta necesario que el equipo realice un cuaderno de equipo,

el cual debe incluir: los integrantes y los roles de cada uno, la normativa básica, las funciones de cada rol, el registro de actividades y su funcionamiento (p. 2).

Entendiéndolo de esta manera, el implementar una propuesta que contribuya el trabajo colaborativo trae beneficios porque permite que se dé una mayor interacción entre compañeros, volviéndose más responsables en su proceso de enseñanza tanto de manera individual como grupal y haciéndolos más autónomos e independientes, pues ellos se enfrentan al reto de realizar su propio trabajo, integrando las diversas habilidades de cada uno de ellos.

El implementar un aprendizaje colaborativo trae consigo el que se promuevan aprendizajes significativos, Pérez (2010) nos dice lo siguiente:

1. El trabajo en equipo permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos, a través de la clarificación de dudas, la utilización de un vocabulario adecuado, la explicación más detenida de un concepto.
2. El diálogo, la discusión y las explicaciones mutuas, conducen al procesamiento cognitivo de los contenidos y a un aumento de la comprensión.
3. La confrontación de puntos de vista distintos contribuye a la reestructuración de los esquemas de conocimiento a través de la aparición de conflictos sociocognitivos.
4. El grupo ofrece un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación de los más inseguros. Al verbalizar el alumno sus esquemas cognitivos respecto al contenido, va reestructurándolos y recibiendo la retroalimentación necesaria para corregir y completar sus puntos de vista.
5. En las dinámicas cooperativas los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas.

6. Las tareas cooperativas permiten asimilar estrategias de aprendizaje al tiempo que se aprenden los contenidos (p. 4).

De esta manera se promueven los aprendizajes de una forma significativa, en vista de que el mismo estudiante es quien toma la responsabilidad de llevar a cabo el trabajo, exponiendo sus principales ideas, reestructurándolas a través de los comentarios de sus demás compañeros y del docente y llevándolo a una situación de reflexión. El aprendizaje significativo es “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz, 2006, p. 39).

Ajustes razonables de la propuesta de proyecto didáctico

La propuesta de proyecto didáctico se diseñó para trabajarla durante tres semanas, en la primera se muestran actividades con la finalidad de recuperar los saberes previos, se plantean actividades que permiten al estudiante ir teniendo un acercamiento a las características de la carta para así posteriormente poder ir seleccionando información que lo lleve a la construcción de su evidencia final.

De igual manera se plantean actividades en las cuales se fomenta la participación, haciéndolo con uso de una ruleta para que les llame la atención participar, y usando el dado para trabajar en función a la comprensión lectora, con esto se pretende que todos los alumnos se involucren en las actividades establecidas. Asimismo, se trabajará la elaboración de una carta informal con la intención de conocer cuál es el proceso que ellos siguen para la elaboración de este tipo de texto.

Durante la segunda semana se comienza con el desarrollo de la evidencia siguiendo la teoría de las situaciones didácticas, es por ello que primeramente se les lanza la problematiza-

ción de escribir cartas para promover la paz en la institución, donde la docente tiene la función de ayudar a problematizar esa situación, para que así los alumnos se encarguen de buscar de qué manera pueden atender esa problemática, lo cual los conduce a la elaboración de la carta.

También se genera una situación de formulación, en donde se trabaja de manera grupal para comentar sus ideas para la solución de la problemática, y de esta manera pueden discutir sus ideas y llegar a un acuerdo. Posterior a ello, se planifica la elaboración de su carta, estableciendo los propósitos de la misma e identificando a quién va dirigida, después de ello se produce un borrador de la misma.

Siguiendo la teoría de las situaciones didácticas se orienta al estudiante a una situación de validación, pues después de tener su borrador cada uno comparte su carta, y entre compañeros, además de la ayuda del docente, se generan retroalimentaciones para posteriormente hacer las correcciones correspondientes y escribirla para entregarla.

Finalmente, en la tercera semana, se trabaja en concluir su evidencia final y organizar un panel para socializar sus cartas y dar a conocer la creación del buzón escolar.

En relación con lo anterior, cabe señalar que el trabajo por proyectos propicia la inclusión educativa, de tal manera que este método puede conducir a que las y los docentes articulen las problemáticas que viven a diario las y los adolescentes en contextos diversos, por lo que el engranaje de estos dos métodos -aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos-, en unión a la Teoría de las Situaciones Didácticas, puede contribuir a que las habilidades colaborativas, intelectuales y sociales de los adolescentes se potencien de manera tal que sobresalga la participación autónoma, responsable y democrática.

El diseño cuidadoso de un proyecto didáctico que fomenta el desarrollo de la lectura y la escritura puede tener un impulso significativo del método basado en el aprendizaje colaborativo, ya que de manera más consciente se propicia la participación en equipos, rescatando las cualidades y habilidades

de cada uno de sus integrantes, por lo que en esta propuesta se pretende que la elaboración de tareas construidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje rebase las fronteras áulicas, y con ello se fortalezca la cultura oral y escrita en un alcance social que involucre a todos los actores educativos en el contexto inmediato.

Conclusiones

El realizar una propuesta de proyecto didáctico implicó un reto en la formación docente de la estudiante normalista, derivado a que durante el proceso de elaboración se notó la existencia de una confusión conceptual, como *secuencia didáctica*, *trabajo por proyectos*, *método*, *dispositivo*, etc. Esta situación llevó a tener que realizar una revisión teórica de estos términos para entender de una mejor manera y poder realizar un diseño adecuado y con proyección al logro de aprendizajes. De igual manera, no se tenía claridad de que una práctica social del lenguaje debe de ser gradual, es decir, que conlleva un proceso en la enseñanza y aprendizaje en el que se sitúe a el estudiante en diversas fases del trabajo, lo que lleva a que no todo se pueda realizar en una sola clase, sino a que se diseñará para trabajar en varias sesiones, buscando cumplir un propósito por medio de un proyecto y evidencia.

El desarrollar un trabajo por proyectos contribuyó en la formación de la estudiante llevándola a entender lo mencionado anteriormente, dando cuenta de que la enseñanza debe de contribuir a un proceso. Finalmente, se presenta la propuesta de proyecto didáctico diseñado. Cabe mencionar que aún no se ha puesto en marcha en la escuela secundaria, sin embargo, se espera que logre cumplir los propósitos establecidos y con ello propiciar ambientes que sean verdaderamente inclusivos y que atiendan al logro de los aprendizajes, así como a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión para todos.

De igual manera, se concluye que los docentes en formación deben diseñar propuestas de intervención educativa que

atiendan a las necesidades del aula, generando situaciones reales o conflictos diversos, los cuales afectan el desarrollo educativo de los estudiantes de secundaria.

Justificación de la propuesta didáctica desde el enfoque inclusivo

Para vincular el enfoque inclusivo con la Enseñanza del Español, se diseñó un proyecto didáctico denominado “Escribamos cartas por la paz para compartir con nuestra comunidad escolar. Ajustes razonables para una situación didáctica inclusiva”, bajo la perspectiva inclusiva propuesta por la UNESCO en la que las y los niños, adolescentes y jóvenes con o sin discapacidad o dificultades, aprendan de manera conjunta en los distintos contextos escolares y niveles educativos, por lo que la raza, nivel social, económico, etc., no sean motivo de violación a sus derechos (SEP, 2018).

Asimismo, como parte del propósito comunicativo que tiene la Enseñanza de la Lengua Española, se requiere enfatizar el diseño de las actividades del proyecto en el aprendizaje colaborativo, de tal manera que esto conduzca a la inclusión de todas y todos los alumnos. En este sentido, a través de la Práctica Social del Lenguaje “Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios”, las y los adolescentes partirán de su contexto inmediato para conducirse de manera formal hacia otros ambientes y actores, por lo que se pretende que dicha práctica social tenga como producto final la elaboración de cartas con temática inclusiva, de modo tal que planteen las ideas que tienen acerca de la violencia que viven en sus contextos más cercanos, qué cambios desean que se logren y qué propuestas tienen para ello.

La intención es que el contenido de esta actividad tenga alcance hasta las autoridades escolares, en un ambiente de aprendizaje que proyecte la participación de todas y todos los actores educativos y que esto sea un agente de cambio. Con esta acción, se considera nuevamente el punto de partida

que fue la problemática identificada durante las Jornadas de Observación, en las cuales se percibió un ambiente hostil y violento en el que se desenvolvía el alumnado, por lo que la planeación que se presenta a continuación tiene el propósito de anclar varias aristas como el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, el Enfoque del Español y el Inclusivo, al atender las necesidades de los estudiantes.

Dispositivo	Trabajo por proyecto basado en la teoría de situaciones y el aprendizaje colaborativo
Objetivo general	Que el estudiantado analice cartas formales, para posteriormente elegir alguna problemática de su escuela (promover la paz) y escribir una carta formal. Se realizará como evidencia una carta formal, como proyecto la creación de un buzón escolar en donde se compartan sus cartas.
Aprendizaje esperado	Escribe cartas formales. Explora varios modelos de cartas formales, identifica sus semejanzas y diferencias y, a partir de ellas, reconoce sus características comunes de forma y contenido. Escribe una carta formal en la que plantea un asunto particular.
Secuencia didáctica	

Momento de la(s) actividad(es)	Descripción de lo que se realizará en ese momento	Recursos (videos, material digital, material físico, etc.)
Inicio Semana 1	Se les lanzará una consigna en la cual se les dará a conocer los aprendizajes esperados, el propósito y el proyecto que se estará trabajando. Explicando que se realizará una carta para promover la paz y así rechazar la violencia escolar.	

Inicio Semana 1	Así como la construcción de un buzón en el que los estudiantes puedan depositar quejas y promover la paz. Actividad 1 Se recuperarán los saberes previos de los estudiantes mencionándoles las siguientes preguntas: ¿Alguien sabe que es una carta? ¿Para qué nos sirve escribir una carta? ¿Qué partes lleva una carta? ¿Se escribe igual una carta dirigida para un amigo que para el director de la escuela? ¿Cómo escribirán una carta y otra?	Noticia impresa Ruleta con los nombres de los estudiantes Dado Noticia recortada Hojas de máquina
	Actividad 2 Se dará lectura a una carta formal. Se llevará una ruleta de cartón con los nombres de cada estudiante para ir dándoles la participación y leer la carta de manera grupal. Después de leer la carta la docente llevará un dado con preguntas para la comprensión lectora y análisis de las partes de la carta leída anteriormente. Las preguntas que llevará el dado serán las siguientes: ¿De qué trata el texto? ¿A quién va dirigida? ¿Quién la escribe? ¿Cómo inicia el texto? ¿Cómo termina el texto? ¿Qué datos se incluyen al iniciar el texto?	

	¿Cuáles son las principales características del texto? Se girará la ruleta para darles participación a los estudiantes. El estudiante que salga nombrado en la ruleta pasará al frente y lanzará el dado para responder la pregunta que la cara del dado lance y así ir haciendo una socialización. Actividad 3 Se nombrará a los estudiantes del 1 al 4 para formar equipos. Se reunirán en equipos. Después de que estén conformados en equipos se les pasará un ejemplo de carta la cual estará recortada, los estudiantes tendrán que acomodar parte por parte en una hoja de máquina y nombrar a qué característica corresponde cada parte. Después de que terminé darán lectura y mencionarán a qué parte de la carta corresponde. Actividad 4 Redactar un mensaje que desean transmitir a una persona cercana a ellos o de confianza, esto lo harán a través de una carta formal. (Esta actividad tiene el propósito de conocer la manera en que los alumnos redactan cartas.)	
--	--	--

	Actividad 5 Socializar las cartas para identificar la estructura que presentan. Tipo de lenguaje que emplean para que diferencien el de un lenguaje formal y de una carta informal.	
Momento de la(s) actividad(es)	Descripción de lo que se realizará en ese momento.	Recursos (Videos, material digital, material físico, etc.)
Desarrollo Semana 2 Cinco días Actividad 1 Se hará una lluvia de ideas en función a las situaciones de violencia que se viven en la actualidad, para con esto proponerles la elaboración de una carta formal en la que hablen sobre la paz La docente tomará una de las situaciones que mencionan los estudiantes y generará una problematización. Es decir, se lanzan preguntas en las que el estudiante busque dar una solución a esa problemática. Se irá comentando de manera grupal cómo podrían solucionar la problemática detectada. Asimismo, se les planteará de qué manera pudieran difundir sus cartas (con la finalidad de trabajar el buzón escolar). Actividad 2 Identificar a qué persona hay que hacer la solicitud de aquello que desean cambiar o mejorar. Tener claros los datos del responsable que pudiera solucionar su asunto. Actividad 3 Escribir los propósitos que se quieren lograr al enviar la carta.		

Actividad 4 Redactar un borrador o primera versión de una carta formal en donde planteen la problemática que eligieron y soliciten algo para darle solución. Actividad 5 Leer las cartas, hablar sobre las características que presentan. Que los alumnos reflexionen sobre si cumple con todas las partes y si presenta argumentos claros y buenos. Actividad 6 Intercambiar su carta a un compañero para que le haga comentarios más específicos en los que debe de mejorar. Actividad 7 Revisión del borrador de la carta por parte de la docente. Actividad 8 Corregir su carta y pasarla en limpio en hojas de máquina. Actividad 9 Se conformarán dos equipos con ayuda de la ruleta. Primer equipo Un equipo se encargará de la organización para la presentación del buzón. Se les plantea que piensen y organicen a quién van a invitar, y de qué manera lo harán. Hacer el programa para la presentación de las cartas. Segundo equipo Organización de la elaboración del buzón. Establecer los propósitos del buzón.	Borrador de carta Hojas de máquina
---	---

Presentar el buzón. (Cada equipo tendrá que establecer sus roles entre integrantes y deberán de trabajar de forma colaborativa ambos equipos, pues finalmente el trabajo de ambos se verá reflejado en la presentación del proyecto final). La docente se encargará de supervisar que cada alumno esté cumpliendo con su rol para el logro de lo establecido. De igual manera la docente hará los equipos en donde se involucren alumnos con diversas habilidades para que entre todos se apoyen, por ejemplo tímidos con sociables, alumnos con características sobresalientes con alumnos de rezago, etc.		
Momento de la(s) actividad(es)	Descripción de lo que se realizará en ese momento	Recursos (Videos, material digital, material físico, etc.)
Cierre Semana 3	Actividades • Cartas en limpio listas para entregar a donde correspondan. • Realizar un buzón de quejas para colocarlo en la institución. • Organizar al grupo en equipos para que algunos hagan el buzón y otros escriban el propósito y la utilización de ese buzón.	Carta Buzón
	• Colocar el buzón en alguna parte que sea visible. • Se dará lectura a las cartas de manera grupal. • Se pondrán en el buzón escolar.	

Producto final	Presentemos nuestras cartas Se hará un panel en el cual se invitará a la sociedad de padres de familia, de alumnos y docentes de la institución, para que los alumnos socialicen sus cartas. Se colocará el buzón creado por los alumnos, en la última sesión se aprovechará el receso, esto porque se pretende que la comunidad escolar conozca la función del buzón de cartas. Se invitará al director y comunidad escolar. Los alumnos se encargarán de dar a conocer los propósitos del buzón escolar. Finalmente se dará lectura a diversas cartas. Se invitará a los compañeros de los demás grupos que cuando detecten alguna problemática la escriban con la finalidad de promover la paz en la institución, puede escribir sus cartas y depositarlas en el buzón cuidando su propia privacidad.	
-----------------------	---	--

Referencias

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos aires: Libros del Zorzal.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*.pdf. Consultado el 11/12/21 <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.
- Montagud Rubio, N. (2021). “La teoría de situaciones didácticas: qué es y qué explica sobre la enseñanza”. Consultado el 26/01/22 <https://psicologiyamente.com/desarrollo/teoria-situaciones-didacticas>.
- Pérez Alarcón, S. (2010). “El aprendizaje cooperativo”. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Consultado el 13/02/22 <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7194&s=>.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. En Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio para la educación básica.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. México.

PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES.

David Jasso Velazquez¹
Claudia Adriana Calvillo Ríos²

Introducción

En educación superior se alcanza a apreciar que las prácticas docentes, delimitadas en gran medida por el currículo, no dan respuesta al tipo de formación integral que requiere el sujeto y el fortalecimiento de los enfoques humanistas (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017).

Hay esfuerzos importantes por incluir políticas educativas orientadas hacia la formación de alumnos desde, según la UNESCO (1997), cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). La UNESCO referida por Benito (2011) afirma que es menester formar personas que participen activamente en procesos sociales, y que promuevan:

el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz; así como contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (p. 231).

En tal sentido se afirma que los docentes que recrean una cátedra o una práctica docente donde se aprecian las siguientes

¹ Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

² Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

cualidades: a) conocimientos de la materia, b) habilidades o destrezas pedagógicas, c) relaciones interpersonales óptimas, d) características de una personalidad estable, e) relación de la docencia con la investigación y f) planificación docente, se estará gestando una práctica permeada por el paradigma constructivista de la educación.

En este orden de ideas, se pretende identificar los atributos que caracterizan la práctica docente en educación superior y cómo se configura a partir de ésta un paradigma constructivista como modelo del quehacer docente, para ello los objetivos del estudio son:

Identificar los atributos que caracterizan la práctica docente de maestros de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Analizar qué modelo educativo permea la labor docente de los maestros de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

El paradigma de la práctica docente

Existen complejas interacciones entre la cultura, el poder, la política y la educación. La práctica docente, configurada a partir de estilos personales, pero también de procesos de reformas productos de políticas educativas, está estrechamente ligada a procesos sociales, sin embargo, la práctica docente de educación superior tiene un impacto preponderante y directo en la sociedad, porque los egresados adultos son factores de cambio en su contexto, y llevan como parte de su capital social y cultural mucho de lo adquirido a partir de la práctica de sus docentes. Justamente la relación educación superior y sociedad, es motivo de análisis en estos momentos, por tres razones fundamentales: el agotamiento del modelo educativo, la conformación de un nuevo marco social de referencia, el papel estratégico del conocimiento (Villaseñor, 1997).

Lo anterior se explica como un producto o como consecuencia de la crisis del proyecto moderno de educación y de

sociedad gestado en el siglo XVIII en occidente. Dicha crisis pone al sujeto en una condición posmoderna, lo cual significa que éste está constituido como remanente de condiciones políticas, sociales y culturales que imponen una distancia que evita el cumplimiento de los objetivos de la modernidad, dos de los más importantes son: justicia e igualdad.

Es fundamental que desde la escuela se funde la ideología de conducirse a partir de una libertada solidaria y no solitaria. En la cual una constante sea la interdependencia, a partir de procesos sociales que limiten la mixofobia y promueva la misofilia (Bauman, 2017).

Sustento teórico. Práctica docente en educación superior. De la enseñanza tradicional a la conformación de sujetos educativos modernos

Las instituciones educativas como dispositivos pedagógicos permiten construir formas de interacción e interdependencia entre el docente y los alumnos, así como entre los alumnos, por consecuencia, constituye a los sujetos educativos, tanto al docente como al alumno, en la medida que ocupan y hacen suyas las significaciones, normas y prácticas que el dispositivo, especialmente a través de la institución escolar, “instituye” para esos lugares (Foucault, 2002).

Los dispositivos actuales, modernos o posmodernos, exigen una práctica del docente universitario peculiar, a veces exigente y demandante en el sentido que solicita del maestro lo siguiente:

- Conocimiento sobre la materia.
- Habilidades o destrezas pedagógicas.
- Relaciones interpersonales.
- Características de personalidad.
- Relación docencia investigación.
- Planificación docente (Fernández, 2015).

La práctica docente adquiere características particulares, las cuales permiten que pueda determinarse si hay un modelo pedagógico o educativo que la maticen. Los modelos o paradigmas pedagógicos se caracterizan por tres principios: ontológico, epistemológico y metodológico, lo cual delinea el conocimiento, la investigación y las prácticas en educación. Por lo tanto todo modelo implica aspectos de orden discursivo y de orden práctico.

Modelo tradicional. Los procesos educativos giran en torno al docente, el alumno por su parte juega un papel pasivo. La forma de trabajo y de organización está basada en el magisterocentrismo (Abbagnano, 1994).

Modelo escuela activa o escuela nueva. En este modelo el docente, desde su práctica, motiva la formación de un espíritu colectivo. Es el docente por medio de ciertos dispositivos en conjunto con la escuela, que forma una cosmovisión que se edifica, necesariamente, en la relación social. El docente adecua métodos y procedimientos de estudio a las características de los estudiantes. Ya no impera el reino de la prohibición para los alumnos, por lo tanto pueden actuar con relativa libertad (Obregón, 2006).

Modelo tecnocrático. Está permeado por un paradigma de la psicología denominado conductismo y que por supuesto se ha reflejado en las prácticas pedagógicas. Este modelo representó una concepción tecnocrática aplicada a la enseñanza. Los elementos incipientes en un principio se fueron empleando inicialmente en la selección y adiestramiento del personal militar. Posteriormente se fue articulando una propuesta educativa (Torres, 2017).

La didáctica crítica. Lo que es notable en este enfoque es su redimencionalización de los aspectos sociales de la enseñanza, ya que se considera que el aprendizaje meramente teórico es insuficiente. Se pone énfasis en la actividad social entre

todos los agentes del hecho educativo, lo cual es una fuente rica en experiencias formativas (Apple, 2013).

Modelo constructivista. En el modelo constructivista confluyen varias teorías, tres de las más importantes son: la teoría psicogenética de Piaget, la teoría sociocultural de Vigotsky y la teoría cognoscitivista de Bruner y Ausubel (Hernández, 1998). El constructivismo, por lo tanto, es una unidad múltiple, ecléctica, en ese sentido, compleja. Puede responder a las preguntas: ¿cómo se aprende?, ¿qué enseñar?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿para qué enseñar determinado contenido?, ¿cuándo enseñar?, ¿qué, cuándo, cómo evaluar? Pero no es una perspectiva que indique recetas infalibles, pero proporciona algunas orientaciones: a partir del nivel de desarrollo de los alumnos, asegurar la construcción de aprendizajes significativos.

La práctica docente es una actividad social que ejerce un profesional para dar clases, la cual está determinada por el contexto social, histórico e institucional. El ejercicio de la práctica es, pues, un factor importante en la educación, es el puente que permite conectar el proyecto educativo con el proyecto social. En este sentido se asume que la práctica docente es un mecanismo que potencia que los estudiantes desde el aula vayan ejerciendo la ciudadanía desde sus tres esferas: participación democrática, respeto a la diversidad y convivencia y paz.

De lo anterior se desprende el siguiente planteamiento hipotético: *La práctica docente* constituida por: a) conocimiento sobre la materia, b) habilidades o destrezas pedagógicas, c) relaciones interpersonales, d) características de personalidad, e) relación docencia- investigación y f) planificación; organiza o propone las bases para la construcción de una labor docente centrada en el paradigma constructivista que supone responder preguntas capitales de los procesos de enseñanza y aprendizaje (qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar).

Método

Para lograr los objetivos planteados se trabajó con una muestra de 106 casos, estudiantes de educación superior de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, del Estado de Zacatecas, México. Obtenidos a través de un muestreo probabilístico de tipo aleatorio estratificado, correspondiente a una población de 515 estudiantes. De la muestra 23 (21.7%) son hombres y 83 son mujeres (78.3%).

El 74.6% de la muestra se ubican entre los 21 y 24 años de edad, mientras que en el 25.4% ésta oscila entre los 25 y 35.

Cabe destacar que la Licenciatura en Psicología se compone de 10 semestres. De tal manera que, de los casos estudiados, el 16% son de segundo semestre, el 40.6% de octavo semestre y el 43.4% de décimo semestre.

Se diseñó un instrumento de 61 ítems, denominado “Cuestionario de práctica, percepción de estudiantes” con un “Alfa de Cronbach” de 0.93, lo que sugiere una confiabilidad consistente. Las variables simples, que constituyen la medición de la variable compleja práctica docente, son: conocimiento sobre la materia, habilidades o destrezas pedagógicas, relaciones interpersonales, características de personalidad, relación docencia investigación y planificación docente (los reactivos evalúan la frecuencia y la puesta en práctica de dichas variables). Se utiliza la escala de medición de razón que va del 1 al 100. Es necesario destacar que para la elaboración de tablas y gráficos se recodificaron cada uno de los ítems en distintas variables con la finalidad de hacerlos más acotados, y por lo tanto simplificar y mejorar el análisis, de esta forma se atribuyeron rangos de la siguiente manera:

- 1 significa “muy bajo”, aglutina puntaje de 0 a 20.
- 2 significa “bajo”, aglutina puntaje de 21 a 40.
- 3 significa “medio”, aglutina puntaje de 41 a 60.
- 4 significa “alto”, aglutina puntaje de 61 a 80.
- 5 significa “muy alto”, aglutina puntaje de 81 a 100.

La aplicación se llevó a cabo de manera grupal, en espacios escolares, y se pidió el consentimiento de cada uno de los participantes. Después de registrar los datos, se llevaron a cabo medidas de frecuencia.

Resultados

Frecuencias de Prácticas Docentes

A continuación, se presentan los análisis de frecuencia del componente de la práctica docente. A partir de la información obtenida en la tabla 1, se hace un cálculo de frecuencias de respuestas múltiples, agrupando todas las variables del eje de “Prácticas docentes” (conocimiento sobre la materia, habilidades o destrezas pedagógicas, relaciones interpersonales, características de personalidad, relación docencia investigación y planificación). En ésta se observa que el 64.2% de los alumnos perciben a los docentes como académicos que llevan a efecto prácticas que demuestran que hay un “alto” y “muy alto” *conocimiento sobre la materia*, lo cual indica que se hace una apropiada selección de contenidos considerados como científicos, que propician que el educando de educación superior adquiera conceptos (principios, hechos, leyes), procedimientos (habilidades y destrezas) y actitudes (valores).

De igual forma se entiende que la relación entre los contenidos y los niveles de complejidad son los apropiados para el nivel de licenciatura. En cuanto a la presentación que se hace a los alumnos, se destaca que el docente utiliza proyectos, problemas o centros de interés que son relevantes para los estudiantes.

Al referirnos a las *habilidades o destrezas pedagógicas* que posee el docente, el 63.2% de los estudiantes señalan que los docentes organizan y gestionan las actividades en el aula, asimismo orientan y dan sentido a los aprendizajes y promueven un clima socioemocional. Los docentes se preocupan por explorar y activar los conocimientos previos de los alumnos. Los estu-

diantes también mencionan que los docentes los apoyan en la profundización y elaboración de representaciones más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 1. Práctica docente

	Respuestas Porcentaje	
Práctica Docente	Muy bajo	11.8%
	Bajo	7.3%
	Medio	16.8%
	Alto	32.2%
	Muy Alto	32.0%
Total		100.0%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la variable denominada *relaciones interpersonales*, que tiene que ver con relaciones íntimas/superficiales, relaciones personales/sociales e incluso relaciones amorosas, el 57% de los estudiantes señaló que las relaciones son superficiales, personales y se evita el acoso y hostigamiento entre docente-alumno.

Los estudiantes encuestados afirman en un 67% que los docentes exhiben una personalidad con características orientadas hacia la extroversión, afabilidad, rectitud, estabilidad emocional y abierta a la experiencia, lo cual indica que las características de personalidad abonan a la buena práctica docente. Es pues, un elemento importante a considerar como parte del análisis del quehacer docente.

La práctica docente relativa a *la investigación*, está fortalecida, ya que los alumnos expresan en más del 60% que los docentes ejercen su poder para ayudarlos, que los docentes analizan continuamente su proyecto de vida y profesional. Los estudiantes perciben que los docentes construyen su propio quehacer escolar con profesionalismo. Los docentes construyen teorías respetando el vientre cultural, edifican valores, le apuestan hacia la afectividad de sus alumnos, luchan contra la

rutina de la práctica cotidiana. Los alumnos enfatizan que los forman con conciencia crítica. Se denota una intención por parte de los maestros por actualizarse y enriquecer su cátedra, asimismo los estudiantes encuestados afirman que falta que los docentes formen con otros docentes investigadores grupos de pensamiento.

Respecto a la categoría de la *planificación docente*, los alumnos mencionan en un 74% que se alcanza a distinguir que sus maestros plantean objetivos, organizan los contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, para hacerlos asequibles por medio de actividades didácticas e implementando algunos recursos (didácticos).

Los resultados de las frecuencias, en general, muestran que los estudiantes evalúan a la práctica docente de educación superior como muy buena y buena, ya que un 64.2% de los educandos así opinan.

Por otro lado, resulta interesante destacar que un 35.8% de los jóvenes eligieron los valores “muy bajo”, “bajo” y “medio” para evaluar la práctica docente, lo cual indica que aún se pueden fortalecer más, en los docentes de educación superior, los elementos que caracterizan la práctica docente:

- Conocimiento sobre la materia
- Habilidades o destrezas pedagógicas
- Relaciones interpersonales
- Características de personalidad
- Relación docencia investigación
- Planificación docente

Donde se encuentra una mayor área de oportunidad para los docentes es en la *docencia-investigación* y en las *habilidades y destrezas pedagógicas*, ya que en la medición de dichas variables se obtiene que los resultados se concentran entre el rango de “muy bajo”, “bajo” y “medio”.

Discusión

Cañedo (2013) explica que la fase de planeación y ejecución de la docencia son los elementos principales que guían la práctica docente, pero que ambos elementos se constituyen a partir de las concepciones que el educador tiene del aprendizaje y enseñanza. Mientras que en el presente estudio se encuentra que los elementos que más se destacan como parte de la labor docente en educación superior son la investigación y el trabajo en equipo para formar grupos de pensamiento, lo que propicia que se hagan valoraciones de los procesos de instrucción y adquisición de conocimientos, esto permite la elaboración de tendencias educativas pertinentes al contexto de los estudiantes.

Al igual que Torres (2020), se encuentra que la innovación docente en las escuelas de educación superior es crucial y que actualmente es una preocupación de los gobiernos debido a la presente situación de cambio. Asimismo, se reconoce que dicha innovación tiene que centrarse en producir mejoras en los resultados de los aprendizajes y debe estar estrechamente ligada a las necesidades y retos en el campo educativo. Por lo tanto, la renovación de la práctica docente debe ir de la mano con las demandas del aprendizaje del siglo XXI.

En los datos obtenidos se identifica que los docentes implementan una praxis caracterizada por un paradigma de educación tradicional, ya que se refleja que el alumno juega un papel receptivo, el aprendizaje es memorístico y que el docente pretende ser el centro de los procesos áulicos (Hernández, 1998). Sin embargo, las políticas educativas actuales exigen que se elabore una práctica docente fundamentada en un modelo constructivista.

Una de las limitaciones de la investigación es que no se contempló un análisis de los principios curriculares de la educación superior, así como del propio currículum de la Unidad Académica de Psicología, lo cual hubiera permitido precisar cómo desde el “deber ser” se conciben las prácticas docentes.

Otra limitación es que no se consideró el punto de vista del profesorado para evaluar su propia práctica, esto coadyuvaría a hacer un contraste entre la perspectiva docente y del alumnado, generando una mayor riqueza de datos e información.

Conclusiones

La práctica docente permeada por: a) conocimiento sobre la materia, b) habilidades o destrezas pedagógicas, c) relaciones interpersonales, d) características de personalidad, e) relación docencia- investigación y f) planificación, está vinculada directamente con un modelo con tendencias tradicionales.

La figura 1 aborda las conclusiones más significativas, ya que sintetiza las variables simples que son las más representativas de las categorías práctica docente.

Figura 1. Caracterización de la práctica docente



Fuente: elaboración propia.

A partir de la configuración y estructura de la labor docente, desde los principios de un modelo de “pensamiento crítico y docencia” (factor), se instituye un sistema de prácticas ligadas a la escuela nueva y constructivista.

La variable “Pensamiento crítico y docencia”, la cual es una parte esencial en la práctica docente en la Educación Superior, se configura a partir de que los profesores pongan en juego: la coordinación real y eficaz con otros educadores y la búsqueda de la fidelidad a un proyecto común; el establecimiento de grupos de trabajo y la realización de valoraciones sobre la realidad escolar; la atención a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, y así como la

comprobación del alcance y logro de los objetivos; el planteamiento de objetivos (rasgos observables de desempeño) en cada clase; y el análisis de políticas, ideologías, paradigmas y enfoques para generar un pensamiento crítico, el cual debe estar presente en su quehacer profesional.

Cuando los docentes ponen en liza las variables anteriores, crean una estructura que permitirá generar procesos educativos desde una concepción holística y constructivista. En general, en la muestra se observó que las prácticas docentes de educación superior son buenas, pero se encuentra un área de oportunidad en la *relación docencia-investigación* y en las *habilidades y destrezas pedagógicas*.

Los estudiantes demandan que las prácticas de sus docentes, en lo que refiere a la variable *docencia-investigación*, estén permeadas por lo siguiente: que el docente ejerza el poder para ayudar al estudiante; analice continuamente su proyecto de vida personal y profesional; construya una práctica docente congruente con su posición ante el mundo; elabore el discurso educativo todos los días; entregue sus propios ojos, sus vivencias, sus conocimientos para que los estudiantes investiguen la realidad con ahínco y profundidad; construya teorías respetando el vientre cultural; construya valores; apueste a la afectividad hacia sus alumnos; luche contra la rutina; comparta con los miembros de la comunidad educativa sus construcciones científicas; forme conciencia crítica; y forme con otros docentes investigadores grupos de pensamiento.

Respecto a la variable *habilidades y destrezas pedagógicas*, los alumnos exponen que los docentes deberían: organizar y gestionar las actividades en las aulas; orientar y dar sentido al aprendizaje; generar un clima socioemocional; explorar y activar los conocimientos previos; y apoyar en la profundización y elaboración de representaciones más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la Filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Hora, S. A.
- Apple, M. W. (2013). “Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. (Spanish)”. *Creating democratic education in neoliberal and neoconservative times. (English)*, 17(2), 27-35. Consultado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=z-bh&AN=112953257&lag=es&site=ehost-live>. Fecha de consulta: 10 de febrero del 2022.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España: Paidós.
- Benito, J. (2011). “Ciudadanía, Universidad y Derechos Humanos”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 227-241. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192018>. Fecha de consulta: 22 de febrero del 2022.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. París. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder* (1ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Cañedo, T. (2013). “La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad”. *Revista electrónica sinéctica* 1(41), 1-18. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325003>. Fecha de consulta: 01 de marzo del 2022.
- Cox, C. (2014). *Educación Ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares* Ginebra: UNESCO.
- Delors (1996). *La educación encierra un tesoro* Madrid: Santillana-UNESCO.
- Fernández, B. (2015). “Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios”. REDU. *Revista de Docencia Universitaria.*, 13(1), 157-179. Consultado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=101877269&lang=es&site=ehost-live>. Fecha de consulta: 02 de marzo del 2022.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Marí, R. (2016). “Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia”. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. Consultado en <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>. Fecha de consulta: 04 de marzo del 2022.
- Meza, E. (2019). *Elecciones 2018 en México. Retorno al estado de bienestar* (Vol. 1). Zacatecas, Mex.: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mora, D. (2012). “Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica”. *Revista Integra Educativa*, 5, 11-44. Consultado en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199740432012000200002&nrm=iso. Fecha de consulta 02 de marzo del 2022.
- Obregón, N. (2006). “Quién fue María Montessori”. *Contribuciones desde Coatepec* 1(10), 149-171. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101007>. Fecha de consulta: 04 de marzo del 2022.
- Sacristán. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global* (Vol. 2). Madrid: Morata.
- Silva-Nova, S. (2015). “Ciudadanía juvenil: una breve revisión”. *Diversitas perspectivas en psicología* 11(1), 273-288. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/679/67944781008.pdf>. Fecha de consulta: 03 de marzo del 2022.
- Torres. (2017). “Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación”. *Educere* 21(68), 31-40. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35652744004>. Fecha de consulta: 12 de febrero del 2022.
- Torres, M. (2020). “La reflexión de la práctica docente”. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(10),

- 1-18. Consultado en <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>. Fecha de consulta 15 de enero del 2022.
- UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Paris: UNESCO.
- Valcárcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Villaseñor, G. (1997). *La identidad en la educación superior en México*. México: UNAM.

LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DIDÁCTICOS COMO RECURSO PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN DENTRO DEL AULA

María Isabel Almaraz Luna¹

Sonia Robles Castillo²

María de Lourdes de la Rosa Vázquez³

Introducción

El presente trabajo fue elaborado como producto final del semestre en el curso de *Educación Inclusiva*. A lo largo del semestre se estuvo trabajando con actividades que contribuyeron en el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos y valores que influyeron en la construcción de la evidencia.

En un primer momento, se tuvo un acercamiento directo a la práctica docente, luego se tomó un posible caso para desarrollarlo en las sesiones acordadas, con el objetivo de reunir la información suficiente para dar una respuesta o saber qué pasaba en el contexto educativo, es decir, su antecedente de causa y cómo se podía trabajar para atender la problemática detectada.

Las jornadas de práctica profesional docente se desarrollaron en la Escuela Secundaria Técnica No. 67 “Luis de la Rosa Oteiza”, ubicada en el municipio de Guadalupe, Zacatecas. La modalidad con la que se asistió al plantel fue de manera híbrida, lo que significa que los estudiantes son seleccionados por semanas según su número de lista, el grupo con el que se trabajó fue 1° “A”, se observó en un primer acercamiento a la segunda y tercera semana. En el desarrollo de la jornada de práctica profesional se cambió la organización de la semana, puesto que del 22 al 26 de noviembre se trabajó con la se-

¹ Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

gunda y tercera semana, la semana del 28 al 3 de noviembre se trabajó con la primera parte de los alumnos, a ellos en su totalidad no los conocía.

Finalmente, la metodología empleada en esta propuesta es un proyecto didáctico a partir de una situación problemática de exclusión en el contexto áulico, en articulación con la Teoría las Situaciones propuesto por Brousseau en la década de los setenta y el modelo educativo *Aprendizaje Colaborativo*, vinculado directamente con el constructivismo y cognitivismo dado que propicia la interacción de las y los aprendices en un ambiente de autonomía y co-responsabilidad, lo que potencia el desarrollo de habilidades cooperativas y colaborativas para aprender y resolver problemas.

Se destaca la dificultad de un alumno para asumir participaciones en clase, aislándose y apartándose de las actividades al grado tal de evitar ser tomado en cuenta por la profesora, por lo anterior, la propuesta didáctica diseñada tiene como objetivo propiciar ambientes de aprendizaje en el que el alumno pueda sentirse integrado e incluido en las actividades curriculares, de modo tal que supere sus barreras mediante un ambiente de confianza y colaboración.

Aportes teóricos sobre la educación inclusiva y el trabajo didáctico

El aprendizaje basado en proyectos “es una metodología de aprendizaje en la que los estudiantes adquieren un rol activo y se favorece la motivación académica. El método consiste en la realización de un proyecto habitualmente en grupo.” (EDUforics, 2017, s.p.). En este sentido, el trabajo por proyectos permite que las y los docentes contribuyan al desarrollo de la escritura y lectura a partir de reflexiones que las y los jóvenes realizan sobre lo que están haciendo en ambos actos, por lo que resulta, entonces, sumamente importante que las problemáticas que enfrentan éstos en su contexto escolar, y que son identificadas en un primer momento por las y los

profesores, sean discutidas en el aula con el alumnado y conducidas a revisión de literatura sobre el tema, para que a través de un proceso de investigación al alcance de las y los jóvenes se logre aportar a la cultura oral y escrita.

Los proyectos didácticos se toman como referencia en una propuesta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las funciones es que el alumno se involucre y sea partícipe de su propio aprendizaje, estos proyectos: “[...] son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.” (La enseñanza del español en educación básica, s.a., s.p.). El proyecto planteado presenta como objetivo contribuir al desarrollo del estudiante para favorecer las competencias comunicativas en su proceso individual y grupal.

El proyecto que lleva por nombre: “*Viajemos a través del tiempo, cantando y aprendiendo*”, tiene de referencia las cuatro fases que plantea Brousseau (2007), la primera es la situación problema o situación acción, en segundo lugar, está la situación de formulación, en tercer lugar, la situación de validación. Estas fases se ligan directamente con el alumno, sin embargo, existe otra fase que se nombra institucionalización, la cual permite compartir y llegar a una reflexión sólida y acertada. Una vez culminado el proyecto se someterá a un análisis donde se reflejen los logros y las dificultades, evidenciadas.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo es la herramienta que permite la *mediación* entre los alumnos y la información para conseguir los indicadores que se plantearon. Éste: “contribuye a la implantación de una dinámica cooperativa en el aula, en la que existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos. De este modo, los estudiantes trabajan juntos buscando un objetivo común: MAXIMIZAR EL APRENDIZAJE DE TODOS.” (Alarcón, 2010, p. 3). A lo largo del

proyecto se promueve el diálogo de los diferentes puntos de vista de los estudiantes en un entorno de desarrollo intelectual que les brinda la oportunidad de aprender haciendo.

Por otro lado, la hipótesis se realizó a partir de las causas de la reacción identificada en todos los alumnos del grupo, pero específicamente en uno de los miembros al presentar un mayor número de inasistencias en la clase. Se considera que:

En el contexto escolar, las manifestaciones infantiles de la falta de competencia social pueden ser muy variadas: ansiedad, tristeza, retraimiento social, problemas de concentración o desinterés académico que conduce incluso al absentismo escolar, dificultades en la relación con los compañeros o el maestro que se materializan en conductas disruptivas en el aula o incluso en agresiones a maestros y compañeros, entre otras conductas antisociales. (López, 2007, p. 530).

Al retomar la cita presentada, se atribuye la conducta al posible contexto social/familiar en el que el estudiante vive, con alta probabilidad de violencia, por eso la voz baja, el encorvamiento de su cuerpo al momento de estar dentro del salón de clase e incluso el pánico de leer en voz alta ante los demás alumnos. También es relevante que la docente titular realiza comentarios negativos a los estudiantes, por ejemplo: exhibiendo las calificaciones cuando les realiza un examen diciendo que los resultados no fueron buenos, usando algunas palabras que pueden herir los sentimientos y por otro lado, no conociendo en su totalidad al alumnado, puesto que se refiere a ellos con la palabra “hijo/a”. Se presenta discriminación por parte de directivos hacia maestros y de maestros hacia alumnos, esto se puede generalizar y ser una razón más de la actitud cohibida que toman algunos niños y adolescentes. “La inhibición de trabajo, que tan a menudo se vuelve motivo de tratamiento en calidad de síntoma aislado, nos muestra un placer disminuido, torpeza en la ejecución o manifestaciones reactivas como fatiga (...) cuando se es compelido a proseguir el trabajo” (Freud, 1925, p. 85).

Finalmente, se busca que en el salón de clase se trabaje a partir de una educación inclusiva, es decir, que las características o ciertas diferencias que presentan los alumnos no sean tomadas como barreras de aprendizaje y participación (BAP), sino que se plantee una adaptación hacia las necesidades de los alumnos, se promueva el respeto hacia la diversidad de condiciones o pensamientos, se garantice un trato igualitario y equitativo que permita un ambiente de aprendizaje favorable tanto entre alumno-docente como entre alumnos y se promuevan formas de convivencia.

La propuesta de actividades a implementar tiene el objetivo de crear ambientes de aprendizaje aptos y adecuados no solo para un determinado alumno, sino que se pretende aplicar con el resto del salón, posibilitando resultados favorables donde el alumno se vea inmerso en un proceso de aprendizaje activo, autoreflexivo y cooperativo, en búsqueda de un progreso significativo que permita la construcción de significados personales y académicos que le permitan generar experiencias auténticas y favorables ante situaciones reales. Se busca contribuir de manera que el alumno se sienta en un espacio con la libertad de expresar puntos de vista sin ser juzgado y usando palabras o frases motivacionales que contribuyan a aumentar la confianza personal. A continuación, se presenta el proyecto elaborado.

Datos Generales

Nombre de la docente en formación: María Isabel Almaraz Luna

Asignatura: Lengua Materna-Español

Práctica Social del Lenguaje: *Lectura y escucha de poemas y canciones*

Grado: 1º

Tipo de texto que se desarrollará: Poético

Ámbito: Literatura

Objetivo General: Que los alumnos de educación secundaria se desarrollen de manera adecuada dentro del aula, realizando un trabajo colaborativo en donde se hará una creación textual propia de los estudiantes, según el poema o la canción. Rescatar la comparación de los recursos literarios utilizados en las producciones. Además de describir el mundo social de la época que salió del sorteo, se promueve la escritura creativa.

Evidencia: Elaboración de la canción o poema por tercias.

Producto final: Compilación de canciones y poemas en físico.

Aprendizaje esperado:

- Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...).
- Compara los recursos literarios utilizados en los poemas de diferentes épocas y los asocia con los gustos estéticos y los temas relevantes de cada una.
- Recrea el contexto cultural.
- Describe el mundo social en que se presenta la historia o anécdota del poema.

Dispositivo: Trabajo por proyectos basado en la teoría de situaciones y aprendizaje colaborativo.

Nombre del proyecto: Viajemos a través del tiempo, cantando y aprendiendo.

Etapas: Inicio

(Situación acción)

1° Semana

1. Plantear como situación un diálogo informal con los alumnos, acerca de cómo expresan sus sentimientos, cuál es su género musical favorito, si se han puesto a pensar qué quieren transmitir las canciones, etc. Incluso plantear si se han enamorado y cómo lo han demostrado.
2. Esto se realiza con el objetivo de empezar a movilizar sus conocimientos previos, pues se busca retomar y analizar *previos o ideas espontáneas*. A través de la intervención

docente se guiará la participación de los estudiantes. Las participaciones dan cuenta de los intereses y necesidades que presentan los alumnos.

3. Se dará un breve espacio para que los alumnos presenten una canción de su agrado y que compartan lo que significa para ellos. En este sentido, los estudiantes pueden presentar canciones que provengan de su contexto social inmediato, donde ellos se desarrollen y tengan un impacto positivo o negativo de forma personal.
4. Presentar lo que se trabajará a lo largo de las 4 semanas, la elaboración de la evidencia, producto final y evaluación. (Anexo 1)
5. Se mostrará un video de un ensamble que muestra el cambio de la música mexicana a través de los años, se harán notas y se compartirán en clase. El video tiene una duración de 8:11 minutos (Anexo 2), éste consta de un ensamble que muestra la evolución de la música mexicana a través de los años. El uso de recursos visuales facilita el acceso directo a la información de forma atractiva que promueven la atención de los estudiantes y el proceso de retención para compartir lo que aparece en el video, en forma de participaciones, es decir, un primer acercamiento hacia el contenido.
6. Se tomará la palabra de los alumnos en forma de participaciones, y se incentivarán algunas participaciones dirigidas para los alumnos que no se expresan de forma frecuente de manera oral, comentarán lo que observaron en el video. Los alumnos harán un recuento de sus acciones a lo largo de la semana, por ejemplo:
 - Compartir cómo expresan sus sentimientos.
 - Elegir una canción para presentarla durante una de las clases y explicar algún significado.
 - Exponer dudas o comentarios acerca de lo que se trabajará.
 - Hacer anotaciones para participar a partir del ensamble musical visto.

- Responder si se han visto en la necesidad de escribir para otra persona, comparaciones musicales, etc.
- 7. Se plantearán los cuestionamientos: ¿se han visto en alguna situación donde tengan que escribir algo para otra persona?, ¿han escuchado o comparado la música que escuchan sus padres con la actual (canciones, poemas, etc.)?, ¿qué han hecho al respecto?
- 8. Plantear la investigación acerca de la creación de los poemas y canciones. Qué se toma en cuenta para escribirlos, características, lo que se encuentre en las fuentes de información.

Nota: Las participaciones, o lo que se trabaje a lo largo de la semana, será anotado en el cuaderno de la asignatura.

Materiales:

- *Pizarrón
- *Bocina
- *Computadora
- *Libreta
- *Lápiz

Etapas: Desarrollo

(Situación acción-Situación de formulación)

1. Presentar la consigna de investigar acerca de la creación de poemas y canciones.
2. Compartir el poema “Contigo” de *Luis Cernuda*, y una canción popular, para propiciar la comparación acerca de lo que ven.

Se busca que rescaten similitudes como:

- Contenido de rimas.
- Expresan temas profundos donde se presentan sentimientos.
- Se conforman de estrofas y versos.
- Las dos son creaciones de forma escrita que forman parte del arte.

En cuanto a las diferencias:

- Las canciones tienen acompañamiento de instrumentos musicales y melodías, mientras que los poemas no.
- La mayoría de los poemas en extensión y las canciones duran de 2 a 3 minutos aproximadamente.

Esto se aplicará y se pretende que los alumnos socialicen sus pensamientos.

3. Plantear: ¿por qué es importante expresar los sentimientos?, ¿por qué es importante la música a través de los años?, ¿qué te puede decir una melodía?, etc.
4. La docente en formación hará equipos de 3 para realizar un trabajo colaborativo.

El *trabajo colaborativo* permite que:

[...] socialmente cada vez es mayor la exigencia de personas capaces de trabajar en grupo y de mantener relaciones positivas y fluidas con sus semejantes. Hasta tal punto que una persona corre serio riesgo de no incorporarse al mercado laboral si no es mínimamente competente para relacionarse y colaborar con otros (Alarcón, 2010, p. 1).

Permite que los alumnos aprendan y refuercen habilidades comunicativas que necesitan para formar parte de la sociedad y, por ende, *convivir*. Se trata de que los alumnos no se repartan el trabajo, sino que juntos construyan su evidencia para anexarla al producto final, es decir, comparten recursos para llegar al objetivo en común. Existe una contribución al establecer los roles para llevar una secuencia de las metas que quieren lograr. Se toman en cuenta los siguientes puntos para formar los equipos:

- Ser heterogéneo
 - Ser estable
 - Ser organizado
 - Interaccionar cara a cara
 - Ser interdependiente (Alarcón, 2010, p. 2).
5. Una vez conformados los equipos habrá tres recipientes, en uno de ellos habrá una época, en otro 3 palabras

clave y en otro una emoción y si es canción o poema. Existirá un acompañamiento por parte de la docente en formación para que los alumnos, en el transcurso de clase, vayan elaborando su evidencia. En función al diálogo entre equipo y el inicio de sus producciones. Se plantea cuestionarlos acerca de lo siguiente:

¿Quién escribe?

¿Qué?

¿A quién?

¿Con qué propósito?

¿Cuándo?

¿Dónde?

¿Cómo? (*Retomado del esquema sociocognitivo para la producción de textos.*)

Con la finalidad de que sean comentadas en equipo, para saber el propósito de lo que realizarán y el proceso que seguirán.

6. Comentar que se trabajará por tercias, conformadas por la docente, con la finalidad de aumentar el trabajo colaborativo, respetando las ideas de todos sus compañeros, puesto que se trabajará en conjunto para ir realizando la evidencia.
7. La construcción al azar de un poema o una canción y presentarla frente al grupo. Una vez construido, pedir que identifiquen las figuras literarias, rima, verso, estrofas. Con el fin de crear un conflicto sobre cómo lo harían y qué son los conceptos que se piden.
8. Después, una vez escuchadas sus participaciones, se da apertura a la institucionalización acerca de las figuras literarias, la rima, el verso, estrofas y los sentimientos de los alumnos.
9. Guiar el proceso de los alumnos, que realizarán las siguientes actividades:
 - Realizar la investigación acerca de la creación de poemas y canciones.
 - Escribir las comparaciones o similitudes que observan entre una canción popular o un poema.

- Trabajo colaborativo en tercias.
 - Comentar opiniones y compartir cómo elaborarán el trabajo.
 - Construcción en conjunto de su producto.
10. Responder dudas acerca de los trabajos que elaboran.
11. Se busca que los alumnos externen las dificultades que han enfrentado en la construcción de su producto.

Materiales:

*Libreta

*Lápiz

*Pluma

Cierre

(Situación de validación)

4º semana

1. Primera revisión del producto, realizar correcciones pertinentes si es necesario. Solicitar a los alumnos que encuentren las rimas, versos y figuras literarias que aparecen en sus textos.
2. Facilitar tiempos para la elaboración de la escenografía.
3. Motivar a los alumnos para la presentación de su trabajo.
4. Que los alumnos realicen invitaciones a las personalidades que a ellos les agraden (de la escuela o del municipio, para presenciar su trabajo)
5. Presentación en el salón de clase de sus evidencias, o en algún lugar de la escuela, como auditorio si existe el espacio.
6. Realizar, por escrito, una autoevaluación de lo aprendido, y el papel que tomaron en el trabajo en equipo.
7. Evaluación a los alumnos.
8. Finalmente, se trata de identificar y responder a las diferentes necesidades que proyectan los alumnos, a través del aprendizaje, respetando su cultura y el contexto a donde pertenecen, tratando de remover las posibles barreras existentes en el salón de clase, uso y aplicación de

un lenguaje positivo para crear un ambiente de aprendizaje adecuado y que los alumnos sean tratados e involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por igual.

*Producto

*Materiales de los recursos disponibles para hacer la escenografía.

*Material para realizar las invitaciones.

Conclusiones

Las actividades que se diseñaron tienen como objetivo contemplar las características y necesidades que presentan las y los alumnos para considerar estos saberes en la realización de los proyectos didácticos, de modo que cada práctica social del lenguaje tome en cuenta no sólo el contexto de las y los alumnos, sino también su gustos, habilidades, áreas de oportunidad y necesidades inmediatas, con ello, las y los profesores estimularán las potencialidades de aprendizaje de cada una y uno de sus alumnos, de modo tal que estos saberes se conviertan realmente en significativos; contemplando también que actualmente el Sistema Educativo ha destacado la relevancia en la atención al aspecto socioemocional, neurocientífico e inclusivo en la trayectoria escolar de cada una y uno de los estudiantes, con el objetivo de formar ciudadanos capaces de convivir armónicamente en una sociedad de sana convivencia.

Queda claro, entonces, que las temáticas de educación inclusiva van encaminadas a atender los casos de violencia, discriminación, prejuicios, exclusión, entre otras situaciones que provocan que las y los alumnos no reciban una educación de excelencia como se tiene marcado por los planes de estudio. Por ello, es preciso mencionar que la inclusión educativa no es un tema de exposición sino un tema de actuación, de modo tal que las y los profesores atiendan las necesidades de las y los estudiantes desde el momento en que se diseñan las planeaciones didácticas, en el proceso de enseñanza aprendizaje

y, sin duda, en el proceso de evaluación, mismo que involucra el ejercicio docente a través del análisis y la reflexión de la práctica profesional.

Referencias

- Alarcón, S. (2010). “El aprendizaje cooperativo”. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Consultado el 30/01/22 <https://classroom.google.com/c/Mjk5NjMyNTAyNz-M1/a/NDQ1MTEwMzMzMjA2/details>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos aires: Libros del Zorzal.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura & Deportes. (s.a.). Gobierno de Canarias. Consultado el 11/02/22 <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoes-cuela/pedagotic/aprendizaje-basado-proyectos/>
- EDUforics. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos: un proyecto auténtico y real*. Consultado el 30/01/22 <https://www.edu-forics.com/es/aprendizaje-basado-proyectos/>
- EIE (2020). *Aprendizaje colaborativo. Construcción de aprendizajes*. Dirección General Académica. Dirección de Currículo y Formación. Consultado el 30/01/22 <https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/6.-Aprendizaje-colaborativo.pdf>
- Freud. (1925-1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- López, M. (2007), *Conductas asertivas y no asertivas en niños en riesgo por pobreza*. Consultado el 30/01/22. <https://www.aacademica.org/000-073/598.pdf>

Anexos

Anexo 1

Evaluación de las actividades		
Elaboración de poemas y canciones propias.		
Indicadores		Puntaje
1.	¿Selecciona información congruente a partir de la consigna que se pide?	
0.	¿Realiza las actividades solicitadas en su cuaderno?	
0.	¿Dialoga con orden y fluidez sus ideas en la ejecución del papel asignado para la elaboración del trabajo colaborativo para la su producto final?	
0.	¿Convive, respeta y da puntos de vista para realizar el producto?	
0.	¿Analiza el uso de las figuras retóricas, el verso, estrofa y rima?	
Resultado		

Valor del indicador: 2 puntos

Evaluación del producto		
Viajemos a través del tiempo, cantando y aprendiendo		
Indicadores		Puntaje
1.	¿Realizan el trabajo de forma adecuada en equipo, es decir, existió un trabajo colaborativo, actitudes positivas, respeto hacia la diversidad de pensamientos, etc.?	
0.	¿Elaboró el borrador de la evidencia final?	
0.	¿Compara canciones y poemas de diferentes épocas?	
0.	¿Presenta la evidencia final ante el público?	
0.	¿Rescata en una autoevaluación el proceso que llevó a cabo?	
Resultado		

Anexo 2

-Link del video:

<https://www.youtube.com/watch?v=2hVoAbmx6WQ>

Anexo 3

Poema: Contigo de: *Luis Cernuda*

¿Mi tierra?

Mi tierra eres tú.

¿Mi gente?

Mi gente eres tú.

El destierro y la muerte

para mí están adonde

no estés tú.

¿Y mi vida?

Dime, mi vida,

¿qué es, si no eres tú?

Anexo 4

29/6/2014

letra de Coleccionista de Canciones de Camila - MUSICA.COM

Camila - Coleccionista de Canciones

Tu, coleccionista de canciones
dame razones, para vivir.
Tu la dueña de mis sueños
quédate en ellos y hazme sentir.

Y así en tu misterio poder descubrir
el sentimiento eterno.
Tu con la luna en la cabeza
el lugar en donde empieza
el motivo y la ilusión de mi existir.

Tan solo tu, solamente quiero que seas tu
mi locura mi tranquilidad y mi delirio
mi compas y mi camino
solo tu, solamente quiero que seas tu
pongo en tus manos mi destino porque vivo
para estar siempre (siempre) siempre siempre contigo amor

Tu, coleccionista de canciones
mi emociones son para ti
tu lo que soñé mi vida entera quédate en ella
y hazme sentir y así ir transformando la magia de ti en un respiro del alma

Tu con la luna en la cabeza
el lugar en donde empieza
el motivo y la ilusión de mi existir

Tan solo tu, solamente quiero que seas tu
mi locura mi tranquilidad y mi delirio
mi compas y mi camino
solo tu, solamente quiero que seas tu
pongo en tus manos mi destino porque vivo
para estar siempre contigo

Ya no queda mas espacio en mi interior
haz llenado con tu luz cada rincón
es por ti que con el tiempo mi alma siente diferente

Solo tu, solamente quiero que seas tu
mi locura mi tranquilidad y mi delirio
mi compas y mi camino
solo tu, solamente quiero que seas tu
pongo en tus manos mi destino porque vivo
para estar siempre (siempre) siempre siempre contigo amor

Musica.com - Letras, v deos, wallpapers, foros, biografías...

<http://www.musica.com/letras.asp?prim=151&letra=656022>

1/1

LAS DIMENSIONES DEL PERFIL DE EGRESO EN UNA ESTUDIANTE DE 8º SEMESTRE DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS: FORTALEZAS Y ÁREAS DE MEJORA

Andrés Guadalupe Muñoz del Río¹

Diana Arias Maldonado²

Pablo César Oxandabarat Machado³

Introducción

El Plan y los Programas de Estudio 1999 tenían como prioridad que el normalista desarrollara en sus estudiantes de secundaria habilidades intelectuales básicas con el fin de lograr condiciones para aprender permanentemente y para actuar con iniciativa y eficacia en diversas situaciones de la vida cotidiana; por ello, la formación inicial de los profesores de educación secundaria tenía como propósito contribuir para la mejora de la práctica docente, donde la Secretaría de Educación Pública consideró conveniente que los programas atendieran a 5 dimensiones del perfil de egreso. Asimismo, dentro de los procesos de formación docente en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, se considera necesario valorar los resultados de la última generación acorde al Plan de Estudio 1999 en la especialidad de Lengua Extranjera-Inglés, por un lado, para corroborar los procesos cognitivos del programa educativo de inglés y, por otro, como antesala y punto de partida para la implementación del nuevo plan de estudio 2018.

Es dentro del plan 1999 que se definieron las competencias en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas orientados a la capacidad de reconocer las diferencias individuales

¹ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

para el diseño y aplicación de estrategias didácticas que estimulan el aprendizaje, priorizando la atención de estudiantes en riesgo, entre otras. Esto cobra relevancia porque fueron los cimientos que fundamentan el nuevo Plan de Estudios 2018. El análisis pertinente del logro de los aprendizajes y elementos de las competencias de las dimensiones del perfil de egreso permitirán analizar a su vez la vigencia y pertinencia de estos y su eventual vinculación a las demandas actuales de la educación.

Esta investigación retoma mediante una lista de cotejo, la dimensión de habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y de los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y, por último, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. De las dimensiones anteriores, se desglosan en el mismo instrumento y se describen los rasgos de perfil de egreso de cada una, donde se identifica si existe o no, su cumplimiento y razones.

Objetivos

Esta investigación, asociada al logro de los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera, Inglés, del Plan de Estudios 1999, tiene como objetivos: 1) Evaluar las competencias de los 5 campos del perfil de egreso en una estudiante de la última generación y 2) Valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de los rasgos, ambos en el último momento formativo, es decir, en la disertación de su examen profesional.

Enfoque metodológico de la investigación y sus características

Con la intención de lograr los objetivos antes expuestos, se plantea un enfoque de investigación cualitativa, un método etnográfico que permite su aplicación en diversas disciplinas,

particularmente en la investigación social, Peralta (2009) sugiere:

La observación participante se puede ver de distintas maneras, se puede ver desde la participación pasiva que es aquella en la que el etnógrafo participa lo menos posible en la comunidad, hasta la participación completa en la que el etnógrafo o los etnógrafos participan activamente, interactuando de manera normal y espontánea con otros participantes llegando inclusive a hacer parte de los grupos que integran (p. 47).

Al respecto, se decidió participar abiertamente con el tema de investigación. Se trató de un estudio transversal que según Müggenburg y Pérez (2007) “son aquellos en los que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 37). Respecto al diseño de la investigación se basó en la microetnografía, que Hernández y Fernández (2014) comentan que “se centran en un aspecto de la cultura o una situación social concreta” (p. 485). En este sentido, dicho aspecto versó en las fortalezas y áreas de oportunidad de la normalista en relación con los campos y competencias del perfil de egreso. Finalmente, el proceso de muestreo se basó en una muestra de participantes voluntarios con la autorización del sujeto, Hernández y Fernández (2014) la clasifican como “autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación” (p. 387). En este caso, se le hizo una invitación a la normalista de forma escrita para autorizar ser observada durante su examen profesional, quién aceptó sin mayor problema.

Instrumento, técnica y rol en la investigación

El instrumento empleado en la investigación, fue una lista de cotejo adaptada de los rasgos deseables del nuevo maestro que establece el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en unos de sus apartados, dichos rasgos se dividen en 5 grandes dimensiones o campos, los cuales son:

1. Habilidades intelectuales específicas.
2. Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria.
3. Competencias didácticas.
4. Identidad profesional y ética.
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Estas dimensiones integran a su vez 29 competencia como indicadores de lo que un docente de secundaria debe desarrollar en la culminación del plan de estudios de la licenciatura, tal y como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Instrumento-formato de observación-participante de la investigación

^[1] perfil de egreso de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera-inglés				
Dimensiones del perfil	Competencias	Cumple	No cumple	Comentarios y sugerencias
Habilidades intelectuales específicas	Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.			
	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.			

^[1] Elementos tomados y agrupados del capítulo “Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso” del plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Habilidades intelectuales específicas	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. en consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.			
Habilidades intelectuales específicas	Tiene disposición y capacidades propias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.			
	Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.			
Dominio de los propósitos y los contenidos de educación secundaria	Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.			
	Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria.			

Dominio de los propósitos y los contenidos de educación secundaria	Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores, establecidos en los planes de estudio.			
	Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.			
Competencias didácticas	Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.			
	Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.			
Competencias didácticas	Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.			

Competencias didácticas	Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. a partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.			
Identidad profesional y ética	Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.			
	Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.			
	Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.			
	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.			

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.			
	Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.			
	Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.			
	Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.			

En relación con la técnica de investigación, Hernández y Fernández (2014) comentan que el investigador en su rol de observador puede asumir diferentes niveles de participación, “la nula, pasiva, moderada, activa y completa” (p. 403). En esta investigación fue la observación participante en el nivel de activa y completa. “La participación completa se mezcla totalmente con el observador, es un participante más” (Ibíd, p. 18). Asimismo, Mertens (2010 citado por Hernández y Fernández, 2014) recomienda contar con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas.

Resultados

A través del análisis de contenido realizado mediante una lista de cotejo donde se desglosan las cinco dimensiones que permitieron la síntesis de la información recolectada, identificando así los rasgos y competencias que debía adquirir la normalista sustentante y que demostró dentro de su trabajo y examen profesional, se muestra lo siguiente:

Dimensión 1. Habilidades intelectuales específicas

La estudiante cuenta con la comprensión lectora apropiada para el nivel, pues vincula de manera reflexiva las causas, efectos y puntos para mejorar a su práctica profesional no solo en la lengua materna sino en inglés como lengua extranjera. A su vez, tiene como fortaleza el que expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral en lengua materna y extranjera, y es capaz de describir, narrar y explicar.

A pesar de las circunstancias donde se desarrolló su trabajo, la normalista evidenció su capacidad de enfrentar retos y analizarlos, aunque cabe mencionar que tiene el reto de concatenar de manera eficaz los componentes procedimentales y actitudinales.

En relación con la investigación científica, un área de oportunidad dentro del mismo plan de estudios, la docente en formación cuenta con el conocimiento especializado sobre la enseñanza del inglés, relaciona diferentes áreas con la disciplina, tiene habilidades de búsqueda de información y diseño de actividades y reflexión de situaciones en concreto; capacidades necesarias para una investigación.

Dimensión 2. Dominio de los propósitos y contenidos de educación secundaria

Es evidente que la estudiante identifica los conceptos teóricos dentro de la práctica docente y en contenidos, acepta que está

en un constante aprender y mejorar, pero se rescata que de su tema de estudio la capacidad adecuada de relacionar el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus estudiantes.

Dimensión 3. Competencias didácticas

Diseña, organiza y pone en práctica estrategias y actividades didácticas que debe afinar en el diseño y ejecución de las planeaciones didácticas y su correspondiente adecuación a los contextos de enseñanza, no obstante, reconoce y resalta la individualidad como una fortaleza en los estudiantes, identificando así las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.

Dimensión 4. Identidad profesional y ética

Es capaz de ubicar los documentos normativos que rigen la función docente dentro del marco jurídico legal; así mismo, analiza los contextos diversos de su práctica y preocuparse y ocuparse más allá de su materia, tratando de aportar de manera significativa, por medio de valores y principios.

Dimensión 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

Se mostró empática y propositiva con los problemas del contexto donde desarrolló su práctica, ya que su escuela pertenecía a un contexto social marginal, un factor que lo evidencia, fue el interés de estar en contacto permanente con maestros titulares, padres de familia y diversos actores de la escuela secundaria para generar un impacto positivo y revertir en alguna medida los problemas analizados y detectados.

De estos resultados se concluye que el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio y el desempeño de la estudiante, fue el

indicado para el logro de la obtención de las herramientas metacognitivas suficientes, que le permiten tener un proceso consciente sobre las fortalezas y áreas de mejora, en cuanto a los rasgos de cada una de las dimensiones del perfil de egreso, lo que permite concluir que la formación inicial recibida por la normalista es sólida para la profesión en la que se desempeñará.

Conclusión

Dicho instrumento fue aplicado en el examen profesional por los integrantes del jurado donde se discierne y evalúa la preparación profesional y se constata que la sustentante logra las habilidades, conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para cubrir la necesidad identificada en las secundarias y estudiantes presentes al momento de implementar el plan 1999.

Aun y cuando el objetivo del plan de estudios 1999, no era el de investigar la práctica docente, se rescata que los rasgos de perfil de egreso logran que un normalista tenga las habilidades básicas para reflexionar sobre su práctica profesional, más no así para su mejora continua, es decir, que será necesario que mantengan su capacidad de reflexión (habilidad intelectual específica), donde conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse (identidad profesional y ética), para que esté en constante actualización y ser capaz de su adaptación a los cambios y así reconozca los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora teniendo la disposición para contribuir a su solución.

A partir de lo anterior, siendo esta la última generación formada con el plan 1999, se concluye que quedó un poco rezagada en el uso de las TIC, TAC y TEP, estas son herramientas cruciales en la actualidad, y que se pusieron a prueba al asumir el reto derivado de la pandemia por COVID-19, pues se estableció el aislamiento social como medida para mitigar sus efectos. Por esta razón fue necesario innovar en la propia

actividad educativa y mantener la comunicación con los actores educativos, a su vez planeación de un diseño instruccional flexible a las condiciones de la comunidad escolar, y la gestión educativa como estrategia para solucionar problemas.

En torno a ello, Podolsky (2016), asegura que:

Modernizar la escuela, no obstante, no supone simplemente la introducción de aparatos, e infraestructuras que permitan la comunicación en red. Es algo más que utilizar las nuevas herramientas para desarrollar las viejas tareas de manera más rápida, económica y eficaz, usos más ricos de los nuevos medios como la creación de contenidos multimedia, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas (p. 69).

Aunado, se destaca la ausencia del Plan 1999 de contar con métodos que facilitarán la comprensión y mejoramiento de situaciones reales, así cómo rescatar la importancia de las relaciones sociales entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dejar en claro la importancia del docente como agente que cumple con varias tareas y funciones, incluso más allá de una simple instrucción de una asignatura.

Referencias

- Hernández y Fernández, R. C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Müggenburg Rodríguez y Pérez Cabrera, M. y I. (2007, Abril). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. 1665-7063
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. Consultado el 30/01/22 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>
- Podolsky, R. (2016). “La era digital y su impacto en el sector educativo”. *Revista Educación y Cultura*. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/la-era-digital-y-su-impacto-en-el-sector-educativo/#sthash.EySF1zja.dpuf>
- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos* (Tercera edición, 2000 ed.). Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria Campo de formación específica Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)*. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

Este libro se terminó de imprimir el 8 de
septiembre de 2022. El cuidado de la edición
estuvo a cargo de Paradoja Editores.





La educación es la transformación de recursos, entendidos como conocimientos en actividades. El tratamiento de la igualdad, dado por la educación, se transforma en un instrumento de aumento de la desigualdad. El cambio en la educación no consiste en transformar la abstracción en actividades prácticas y en trabajar en una máquina, hay que realizar un trabajo más cercano a los alumnos, más vinculado a la experiencia: a la tecnología, a las emociones y la comunicación; es necesaria la vinculación de la experiencia, la interpretación y el análisis, porque la abstracción es la reacción a lo concreto. El papel de la educación es aumentar el grado de autonomía, de iniciativa y de crítica de cada individuo.

A partir de lo que establece el marco legal de la UNESCO en el que niñas, niños, adolescentes y jóvenes deben recibir Educación sin importar su condición, fue importante para el Cuerpo Académico Psicología y Didáctica abrir un espacio en el que se escucharan las voces de maestras y maestros, las cuales abordaron temáticas inclusivas de su quehacer dentro del aula, por lo tanto, el conjunto de esos trabajos ocupan el tercer libro de la serie *Visión Docente a través de diferentes perspectivas* denominado “Miradas hacia la Inclusión en los procesos educativos”.

