



PERSPECTIVAS DOCENTES, UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

EDITOR

Dr. Pedro Ramón Santiago, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

EDITORES ASOCIADOS

Mtro. Kristian Antonio Cerino-Córdova, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Dr. Miguel Angel Escalante Cantú, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Dr. José Concepción Aquino-Arias, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Mtra. Asbinia Suárez Ovando, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

EDITOR FUNDADOR

Mtro. Gustavo Priego-Noriega, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. María Esther Aguirre Lora, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Bélen Martínez Ferrer, Universidad Pablo Olavide, España

Dr. César Correa Arias, Universidad de Guadalajara, México

Dr. Aldo Ocampo González, Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Dr. Tiburcio Moreno Olivos, Universidad Autónoma de Metropolitana Xochimilco, México

Dra. Magaly Amarista, Universidad Fermín Toro, Venezuela, República Bolivariana de

Dr. Bryant Jensen, McKay School of Education Brigham Young University, Estados Unidos

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Dra. Giselle León León, División de Educología UNA, Costa Rica, Costa Rica

Dr. Addy Rodríguez-Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México

Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente(UDO), Venezuela, República Bolivariana de

Dra. Frida Díaz-Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Daiana Yamila-Rigo, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

GESTIÓN EDITORIAL

Lic. Ana Rosa Magaña Hernández, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

DIAGRAMADOR

Lic. Jose de los Santos Jiménez Castellanos, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

TRADUCTORES

Mtro. Bruno Leonardo Ehan Pino, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Lic. Susana de-Dios-Olán, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

CORRECTOR DE ESTILO

Dr. Ricardo Ávila-Alexander, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

PERSPECTIVAS DOCENTES, año 30, No. 70, Mayo - agosto 2019, es una Publicación cuatrimestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, Vhsa, Centro, Tabasco, Mex, CP. 86040, Tel (993) 358 15 00, extensión 6155, <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas>, perspectivas.dfa@ujat.mx. Editor responsable: Pedro Ramón Santiago. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2015-052110093400-203, ISSN: 0188 - 3313, ISSN WEB: 2395-9886, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este Número, Departamento Editorial de Revistas Científicas, Lic. Ana Rosa Magaña Hernández, Av. 27 de Febrero 626, Centro Delegacion Dos, 86077 Villahermosa, Tab, fecha de última modificación, 01 de mayo 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción parcial o total de los artículos, siempre y cuando se mencione o se cite al autor y a la revista Perspectivas Docentes.

Perspectivas Docentes está citada en: IRESIE, LatinDex, LatinREV, Google Scholar, CLASE, Dialnet, OEI.

NORMAS EDITORIALES

Perspectivas Docentes es una revista científica de acceso libre, especializada en el campo de la educación e investigación educativa. Es una publicación cuatrimestral de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (desde 1989). La revista tiene como objetivo propiciar un espacio para presentar resultados de investigaciones, fomentando el intercambio y el debate académico en el área de educación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de pregrado y posgrado relacionados con el ámbito educativo. Se aceptan artículos en español e inglés.

I. MODALIDADES DE PUBLICACIÓN

La revista publica resultados de investigaciones científicas en el campo de la educación, originales y de actualidad en las siguientes modalidades:

- a) Artículos Científicos, resultados de investigaciones básicas o aplicadas.
- b) Artículos de Revisión, que buscan resumir información sobre temas o problemáticas de actualidad y de orden histórico.

Los artículos científicos tendrán una extensión máxima de 25 y mínima de 15 cuartillas; los artículos de revisión una extensión máxima de 15 y mínima de 10 cuartillas.

II. DE LA PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

1. Las colaboraciones deben cumplir con los siguientes criterios: adecuada redacción (ortografía, claridad, coherencia lógica); relevancia para la resolución de problemas concretos; temática de actualidad; significativa para el avance del conocimiento científico; fiabilidad y validez científica: calidad metodológica.

2. Datos de la primera página:

- a. Título del escrito en español e inglés (máximo 12 palabras)
- b. Autores (máximo 3)
- c. Institución-departamento de adscripción,
- d. Dirección postal-país, teléfono, correo electrónico.
- e. Asimismo, los autores deben incluir una semblanza de su trayectoria profesional, que no rebase las 100 palabras.

Los escritos deben enviarse en el procesador de textos Microsoft Word® u otro compatible. Fuente: Arial, 12 en papel tamaño carta con interlineado de 1.5, sin sangría y sin espacio entre los párrafos.

3. En el escrito se incluirá un resumen en un párrafo de 250 palabras como máximo (en español e inglés). Debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: Introducción, que incluirá el objetivo o finalidad de la investigación; Metodología, señalará los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); Resultados, principales hallazgos (presentar datos específicos y su significancia estadística, cuando corresponda); y, conclusiones, donde se dé cuenta de la principal aportación del trabajo de investigación.

Las Palabras clave del texto deben estar en español e inglés (entre 5 y 7 palabras), tomando como referente el Vocabulario controlado del IRESIE-UNAM <http://www.iisue.unam.mx/iresie>

4. La estructura interna de los escritos es la siguiente:

- a) Introducción: este apartado contiene un panorama general del tema, el objetivo del estudio, los antecedentes de la investigación y el contexto de la indagación.
- b) Desarrollo: se incluye los detalles del trabajo realizado, referentes teóricos, metodología, población, resultados, etc. Las secciones y subsecciones del escrito deberán ser claramente marcadas, pero no numeradas.
- c) Discusión: contrastación de los resultados y procedimientos con otros trabajos de investigación, que ayuden a establecer o formular propuestas de mejora.
- d) Conclusiones: se presentan las principales aportaciones de la investigación, las cuales deben responder de manera crítica y analítica a la problemática planteada.
- e) Referencias bibliográficas: Las referencias bibliográficas se registran de acuerdo al formato APA, sexta edición.
- f) Anexos: En este rubro se pueden incluir, de ser necesario, fotografías, mapas, formularios, instrumentos de recolección de la información, etc.

5. Las notas o aclaraciones deben ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del escrito. No deberán consistir en referencias bibliográficas.

6. Todas las siglas deben estar descritas, al menos la primera vez que aparezcan.

7. Las tablas e ilustraciones habrán de acompañarse de la palabra "tabla" o "figura", con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen; y, deben aparecer en el lugar donde se les menciona. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en éstas, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza "ns/nc" deberá indicarse que corresponde a la opción "No sabe/no contestó"; o si aparece "gl" deberá señalarse que se trata de "grados de libertad".

8. El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad del artículo.

III. DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CITAS.

Las referencias bibliográficas completas se desplegarán al final del documento de acuerdo al formato APA, sexta edición.

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial	7
El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria	9
<i>Claribel De los Santos Juárez</i> <i>Belem Castillo Castro</i> <i>Claudia Alejandra Castillo Burelo</i>	
El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) para disminuir el abandono escolar en las Escuelas Primaria Rurales de Tabasco	23
<i>Heidi Karina Correa Carrera</i> <i>Julio César Ponce Martínez</i>	
Pertinencia y calidad de la educación médica ante la pandemia de Covid-19	31
<i>Juan Manuel Muñoz Cano</i>	
Percepción de los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán sobre cómo se fomentan o promueven valores en su formación profesional	39
<i>David de Jesús Santoyo Manzanilla</i>	
La profesionalización del docente a través de los estudios de posgrado. El caso de la Maestría en Docencia del Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA)	49
<i>Astrid Hernández Rebolledo</i>	

EDITORIAL

Dr. Pedro Ramón Santiago

Respetable lector nos complace presentarle esta edición de la revista *Perspectivas Docentes*. En este número, hemos seleccionados cinco artículos, concernientes a las siguientes temáticas: el cuento para el mejoramiento de la escritura, la detección de las necesidades académicas de los alumnos, la calidad de la licenciatura de medicina para enfrentar la pandemia, la percepción sobre la promoción de valores y el posgrado para la profesionalización docente.

A continuación ponemos a su consideración los cinco artículos, dos de revisión y tres de investigación, que integran el número 73 de la *Perspectivas Docentes*.

El primer artículo de investigación intitulado “El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en escuelas de Educación Primaria”, realizó la aplicación del cuento para el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes, mediante una investigación tipo, investigación-acción. Donde se encontró, que las deficiencias de la producción escrita fueron superadas. Esta edición continúa con un artículo de revisión bajo el título “El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) para disminuir el abandono escolar en las Escuelas Primaria Rurales de Tabasco”. En este manuscrito se muestra que en las escuelas primarias rurales unitarias, donde se tienen alumnos multigrado, se propone al SISAT para detectar las necesidades educativas de los alumnos. Coadyuvando en el compromiso de los docentes, para combatir el rezago educativo.

En tercer lugar se presenta un artículo más de revisión, “Pertinencia y calidad de la educación médica ante la pandemia de Covid-19”. En donde se analizaron las características del currículo de la licenciatura de medicina dentro del contexto social y del sistema nacional de salud. Mostrando, que la educación médica no es capaz de enfrentar los problemas de salud pública. Proponiendo cambios curriculares para desarrollar la autonomía y el aprendizaje significativo en los estudiantes de medicina. En penúltimo lugar exponemos otro artículo de investigación con el título “Percepción de los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán sobre cómo se fomentan o promueven valores en su formación profesional”. En este artículo se inquiriere sobre la percepción de los estudiantes en relación a la promoción de los valores en su formación. Esto mediante

la acción-participativa, cuyos resultados mostraron, que de acuerdo a la percepción del alumnado, los valores no se encuentran totalmente presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, deben encaminarse esfuerzos para lograr una formación del estudiante en el saber-ser. Este número concluye con un caso, “La profesionalización del docente a través de los estudios de posgrado. El caso de la Maestría en Docencia del Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA)”. Este estudio se hizo con los estudiantes de posgrado del IESMA, con el propósito de analizar el proceso educativo, que el profesor con estudios de la Maestría en Docencia lleva a cabo. Los resultados más significativos fueron, que todos los docentes enriquecieron y pusieron en práctica sus conocimientos adquiridos en la maestría. Demostrando así, la importancia de una formación de posgrado para un mayor dominio y dedicación de la profesión docente.

De esta forma, apreciable lector de *Perspectivas Docentes*, le dejo encontrar por cuenta propia las particularidades investigativas y le pido haga una lectura asidua del contenido del presente número publicado.

Dr. Pedro Ramón Santiago, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesor-Investigador Tiempo completo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México.

El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria

The story as a didactic strategy to improve the text production in Basic Education schools

Claribel De los Santos Juárez¹ 

Belem Castillo Castro² 

Claudia Alejandra Castillo Burelo³ 

Artículo Científico

recibido: 05 de julio de 2020

aceptado: 22 de septiembre de 2020

¹División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: licbell2803@gmail.com

²División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: bcastillocastro@hotmail.com

³División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: claudia.castillo.burelo@hotmail.com

*Autor de correspondencia: licbell2803@gmail.com

RESUMEN

La investigación surgió al detectar la baja calidad en la producción de textos escritos que presentan los alumnos de una escuela pública de Educación Básica del Estado de Tabasco, México. A partir de un diagnóstico inicial, se encontró que las ideas que trataban de comunicar de manera escrita no eran comprensibles, el vocabulario empleado era escaso, uso deficiente de las reglas ortográficas, lo que afecta su proceso de aprendizaje. A partir de este diagnóstico se implementó la estrategia didáctica del cuento por medio de talleres, que contribuyeran al mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes. El acercamiento empírico de la investigación fue a través del paradigma cualitativo, con un enfoque socio-crítico, el tipo de investigación fue la investigación-acción. Los instrumentos de recolección fueron una prueba estandarizada y una rúbrica que medían la habilidad comunicativa escrita y un cuestionario para los padres de familia. Los informantes clave fueron 28 alumnos con igual número de padres. Los hallazgos más significa-

tivos se dieron al contrastar las pruebas de habilidades escritas aplicadas a los estudiantes antes y al término del taller, donde se encontró que prácticamente todas las deficiencias detectadas en la fase del diagnóstico, lograron superarlas. Otro hallazgo notorio fue el perfeccionamiento en su escritura, ya que antes del taller tenían una caligrafía inadecuada, en sus producciones se pudo notar como fueron mejorando. En suma, los alumnos lograron ser autónomos durante el proceso de creación y redacción de sus cuentos, así como interesados en la realización de sus escritos.

Palabras clave: Cuento, estrategias de enseñanza, producción de textos, educación básica.

ABSTRACT

This research emerged from identifying the low quality in the production of written texts presented by the students of a public Basic Education school in the State of Tabasco, Mexico. Based on an initial diagnosis, it was found that the ideas that the students tried to communicate in writing were not intelligible, the vocabulary used was limited, and the use of spelling rules was poor, which is affecting their learning process. Based on this diagnosis, the didactic strategy of the story was implemented via workshops that contributed to the improvement of the written production of the students. The empirical approach of this research was through the qualitative paradigm, with a socio-critical approach, the type of research was action-research. The data collection instruments were a standardized test and a category that measured the written communication skills and a questionnaire for the parents. The key informants were

28 students with an equal number of parents. The most significant findings were made when contrasting the written skills tests applied to the students before and the end of the workshop, where it was found that basically all deficiencies identified in the diagnosis phase, the students were able to overcome. Other substantial finding was the improvement in their writing, since before the workshop they had an inadequate calligraphy, in their productions improvement was noticeable. Overall, the students were able to become independent during the drafting and composition process of their stories, as well as interested in the production of their writings.

Key word: Story, teaching strategies, text production, basic education.

INTRODUCCIÓN

La producción escrita en las escuelas se ha convertido en un proceso complicado para los alumnos de todos los niveles educativos, esto se debe a múltiples factores que van desde el ámbito escolar, familiar personal y social.

Uno de los principales problemas académicos que presentan los alumnos de educación básica (Primarias) están relacionado con la producción de textos escritos; es decir, escriben textos incoherentes, no producen más de ocho líneas, no trazan correctamente las letras del alfabeto y el vocabulario que manejan es pobre, se puede notar que los alumnos no les gusta escribir, su capacidad de expresión es bastante limitada para la edad que tienen (10 y 11 años) falta mayor creatividad a la hora de producir un texto, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo más cuando se trata de producir textos siguiendo instrucciones del docente.

De allí que la escuela busca propiciar el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas entre ellas la capacidad de producción escrita, que influye en el desarrollo integral de los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que a diario les ofrece el contexto, contribuyendo en su desarrollo psicosocial; debido que proporciona elementos esenciales para el desarrollo personal y social.

En otras palabras, la escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, a partir del mismo acto de escribir, ninguna exposición teórica sobre dicho proceso, o el análisis aislado de las estructuras lingüísticas desarrollará esa habilidad. De tal modo, que se debe conducir al niño desde los primeros años de escolaridad a tener hábitos de escritura, que le ayuden a desarrollar el pensamiento y darles vida a sus ideas.

Para ello es necesario diseñar e implementar estrategias didácticas que motiven al alumno a mejorar sus prácticas de escritura y con el tiempo ésta, se transforme en una forma de vida. Teniendo en cuenta la importancia de la producción escrita dentro de los procesos educativos, es necesario diseñar y aplicar estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de la escritura en los estudiantes.

Cabe señalar que el tema de la producción escrita ha sido objeto de estudio desde varias perspectivas, tal como los estudios realizados por Velásquez, M. y Alonzo, T. (2007) quienes desarrollaron un estudio en Valparaíso Chile sobre "Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita". La investigación fue de diseño semi-experimental, acerca del desarrollo de estrategias de producción escrita en el grado de tercero de primaria. Esta investigación se realizó a través de módulos didácticos que combinaron ejercicios específicos para desarrollar cada estrategia, competencia y para motivar la reflexión metacognitiva y meta lingüística. Basados en los enfoques funcional, procesual y de contenido según el objetivo perseguido, también busca desarrollar la producción escrita en los estudiantes desde diferentes perspectivas, la primera se enfocó en la producción de textos argumentativos y la segunda está enmarcada dentro de la asignatura de Biología, para observar si lo aprendido se podía transferir a otros dominios disciplinarios. (pp. 219-238).

También se encontró el trabajo de Calderón R. (2011) quien realizó una investigación en Colombia llamada Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en tercer grado de educación primaria. El propósito del estudio fue mejorar la producción escrita en niños de tercer grado de primaria, desde la cual se asumió la concepción sobre la escritura, fase de la producción escrita, planteamiento del estado frente al tema. Con base a éstos, se diseñó y aplicó la propuesta metodológica basada en los talleres de Rodary con el fin de superar las dificultades encontradas

en el estudio inicial, mediante una secuencia de talleres de producción escrita. Concluyen que es importante orientar los procesos de producción escrita como factor indispensable en la formación de competencias comunicativas, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y la pedagogía utilizada por el docente para tal fin.

Asimismo, Contreras y Ortiz (2011) quienes realizaron un proyecto de investigación en Colombia llamada producción escrita de textos narrativos (mini cuentos) en estudiantes de cuarto grado de primaria del Instituto Nacional Promoción Social de San Vicente del Caguan. Esta propuesta está basada en la implementación de talleres pedagógicos como estrategias didácticas para fortalecer los procesos de escritura de los textos narrativo mini cuentos donde se consideró la planificación, contextualización y la revisión. El análisis de los resultados mostró que la propuesta logró que los estudiantes alcanzaran el nivel básico respecto a la producción escrita.

Del mismo modo, Pedro Ramos Rodríguez (2006), quien presentó un proyecto llamado “El cuento como estrategia para la producción de textos escritos en tercer grado de educación primaria en la institución Mariano Romero de la comunidad de Villa Benito Juárez, Navolato, Sinaloa” Esta propuesta está basada en la implementación de estrategias que se orienten en contrarrestar problemas que obstruyan el desarrollo de la producción escrita, promoviendo la elaboración de textos escritos con un sustento teórico metodológico que ayude a mejorar las competencias comunicativas. El tipo de estudio fue la investigación acción, donde a través de observaciones, entrevistas y cuestionarios se logró obtener la información requerida para implementar el trabajo de intervención. Los resultados de la propuesta se reflejaron en el mejoramiento de la producción escrita, teniendo logros significativos, comprendieron que escribir no es tan fácil y al mismo tiempo percibieron nuevas formas para comunicarse y expresarse. (pp. 71 – 82)

Este recorrido por diferentes países que perciben las mismas condiciones encontrada en Tabasco, México, llevaron a la necesidad de crear una estrategia de intervención con el objetivo de implementar una estrategia didáctica a partir del cuento que permitiera mejorar la producción escrita en los alumnos y corregir cada una de las dificultades descritas anteriormente.

Para ello la investigación se apoyó en el enfoque basados en los procesos para la enseñanza de la producción es-

crita de Daniel Cassany. Donde recalca la importancia de planear antes de producir, por tanto, escribir y reescribir es necesario para darse cuenta si el texto creado cumple con la intención que se requiere comunicar sin olvidar las normas de ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión, que son de gran importancia para la construcción de un texto determinado.

El trabajo de investigación se realizó en la Escuela Ignacio Manuel Altamirano localiza en una zona rural denominada “Progreso Tular” del municipio de Comalcalco, Tabasco. De acuerdo a datos del INEGI (2018), la comunidad cuenta aproximadamente con 1824 habitantes, se encuentra alejada de la cabecera municipal, la comunidad cuenta con algunos servicios públicos como luz, agua potable, un centro de salud, un jardín de niños y la escuela primaria, la tienda por parte de la Coordinación del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR).

La escuela es de organización completa cuenta con un director, intendente, un profesor de educación física y seis maestros, uno por grado. La infraestructura es de seis aulas de clases de material, equipadas, sanitarios, una dirección, una bodega, una tienda de consumo, un patio que está dividido en dos campos de fútbol y una cancha techada la cual es utilizada como área de descanso.

Asimismo, la institución cuenta con el programa de desayunos escolares por parte del Ayuntamiento Municipal y alimentación por el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC)

Por último, este trabajo de intervención abona a uno de los objetivos de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que da sustento al programa de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (MIIPE), como lo es Innovación Pedagógica ya que esta línea analiza los fundamentos sobre sujetos y procesos cognitivos, modelos alternativos, nuevas tendencias pedagógicas y convergencias tecnológicas, así como la evaluación y procesos áulicos, para que el estudiante comprenda y reflexione sobre su quehacer docente.

DESARROLLO

A continuación, se presenta el modelo base para el desarrollo de la investigación, mismo que sirvió de referente teórico. Así como la estrategia que permitió mejorar la producción escrita de los alumnos, el cuento.

Enfoque basado en los procesos para la enseñanza de la producción escrita de Daniel Cassany

Los enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita, son: el enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido (Cassany, 1990, p. 71).

Dando mayor énfasis al proceso de composición, ya que lo importante no es enseñar sólo como debe ser la versión final de un escrito, si no mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Los textos escritos han tenido antes un borrador, listas de ideas, elaboración de esquemas, un primer borrador, que lo ha corregido y que lo ha pasado a limpio.

Según este enfoque, lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actividades hacia lo escrito; y, las habilidades correspondientes para trabajar con las ideas y las palabras. En consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y en el texto escrito. Por tanto, se pretende enseñar al alumnao a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase y a revisar el escrito. Para ello se trabaja un conjunto de estrategias o habilidades y de actitudes respecto a lo escrito, que caracterizan a un escritor competente.

En definitiva, se trata de los procesos mentales que la psicología cognitiva ha aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión y evaluación. El análisis individual de las necesidades del alumno, es también muy importante en este enfoque puesto, que no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, su carácter y su personalidad. Las clases funcionan de una forma muy particular, se parece mucho a los talleres literarios o talleres de expresión escrita.

Por último, la corrección de los trabajos de los alumnos, según la teoría de Cassany (1989) no se corrige el producto sino el proceso de redacción, no interesa tanto erradicar las faltas gramaticales del escrito cómo que el alumno mejore sus hábitos de composición, que supere los bloqueos, que gane en agilidad y rentabilice su tiempo. De esta manera, la corrección supera con creces el

marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o estilo cognitivo, las técnicas o destrezas de estudio y la creatividad, en definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

El cuento: sus posibilidades en la didáctica de la literatura y su interés pedagógico

En las escuelas de educación básica se trabajan para los aprendizajes de la lectura y la escritura, diferentes tipos de textos, entre ellos se destacan los narrativos, descriptivos e informativos. El texto narrativo es "Contar un suceso, una historia, un hecho real o inventado es la meta de la narración. En este sentido, el género narrativo incluye el cuento, la noticia o el informe tanto como el relato, la novela o incluso el chiste" (Gómez, 2000, p.16). El narrador puede expresarse en primera, segunda o en tercera persona singular o plural, bien intentado ser objetivo o subjetivo, veraz o ficticio, literario o no literario.

El proceso que implica el desarrollar un texto es complicado, pero en el transcurso, se van dando las pausas que deben llevarlo ya que se da en una forma real o inventada, el narrador se expresa en tiempo pasado (pretérito) intentando ser objetivo y en proceso de la conjugación de verbos en el juego de la historia narrada.

La narración en la producción de textos en la escuela primaria se da en forma más significativa cuando el sujeto trata de contar vivencias desarrolladas en su pensamiento y lenguaje (en este caso el cuento). Este se enseña y realiza mediante la estructura y algunas estrategias gramaticales que desarrollen sus estilos narrativos.

De acuerdo con Martínez, (2011, p.3) consta de tres momentos diferenciados:

- a) Introducción o planteamiento. Es la parte inicial del relato en la que se sientan las bases de lo que sucederá en el nudo.
- b) Nudo o desarrollo. En esta parte surge el conflicto y tienen lugar los hechos más importantes.
- c) Final o desenlace. En esta parte tiene solución la historia y finaliza la narración.

Otra de las características que conforman al cuento es el desarrollo de la imaginación, ya que enriquece la creatividad en el desarrollo entre lo que se percibe y lo que el redactor se imagina. Algunos pedagogos lo expresan así, entre ellos Kieran E. (2010, p. 12) quien concibe la imagi-

nación como: “la conexión en gran medida con las artes o con alguna clase de juego, así como uno de los pilares del aprendizaje”. En ocasiones olvidamos como docente que, involucrar la imaginación puede producir mejores resultados en el verdadero aprendizaje que se desea lograr en los niños que utilizando diversos tipos de técnicas que alejan el uso de la imaginación.

Así, la imaginación es por lo tanto la base de cualquier actividad creadora que se desarrolla en el ser humano cuando produce mentalmente las imágenes de la memoria en un lenguaje adherido a su realidad histórica y social; según Vigotsky (como lo cita Ramos. 2006, p.41) “el desarrollo de la psiquis del hombre está determinada por los procesos de apropiación de las formas históricas-sociales de la cultura”. Argumentando que los procesos se dan porque las fuentes del desarrollo psíquico del individuo no se encuentran en el individuo mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de comunicación con otras personas: en su actividad colectiva y conjunta con ellas.

Si bien para construir una escritura con base a la imaginación, depende de cómo se implante el método operante (efectivo o ineficaz) en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Piaget (1982, p.270) considera que la imaginación “se da por medio de imágenes, proseguido con ayuda de gran número de ingeniosas experiencias, muestra que las operaciones dan nacimiento a las imágenes y que la imagen para progresar tiene necesidad de operaciones”. Por tanto, la contrariedad que hay del pensamiento verbal, es que provocan condiciones desfavorables cuando no se desarrollan porque: según se ha establecido que el retraso en el desarrollo del lenguaje representa un retraso en el de la imaginación.

El cuento está de moda, sobre todo, en el aula. Se encuentra en todos los niveles: preescolar hasta la universidad. ¿Cuál es pues su interés pedagógico? La actual situación de auge del cuento se apoya en parte, en el reciente despertar de los regionalismos y en la reivindicación de identidades culturales. Siempre fue así; basta recordar las grandes compilaciones de cuentos y su relación con el romanticismo. El cuento, en efecto, “introduce sus raíces en el folklore y forma parte de la tradición, está de moda en la escuela no pudiéndosele negar su indudable valor pedagógico” Martínez (2011, p. 4).

Puede ser abordado también desde diferentes puntos de vista; psicológico, psicoanalítico, etnológico, sociológico

y lingüístico. Cada uno de estos aspectos ofrece abundantes puntos de interés. El cuento es educativo por la historia misma que relata. El reino del cuento no es más que el universo familiar cerrado y delimitado donde se desarrolla el drama fundamental del hombre. El cuento tiene desde esta perspectiva una función iniciática y, por tanto, un valor pedagógico y didáctico.

En nuestras civilizaciones occidentales donde predomina lo racional, el cuento rehabilita la fantasía y responde en particular, a las necesidades de magia de los niños. Para Caldera (2010, p.124) el cuento es la herramienta idónea para enseñar y aprender a escribir, pues posee grandes ventajas para la ampliación del lenguaje, adquisición de la conciencia social y pensamiento creativo, imaginativo y crítico-reflexivo. Por ello, Caldera afirma “el uso del cuento se convierte en un instrumento de enseñanza útil para acompañar emocional y creativamente a los estudiantes en su proceso de formación”. (P.125)

Según Mazo (como lo cita More, 2016, pp. 25-26), el interés pedagógico del cuento se puede resumir en:

- a) «Género oral», destinado a ser memorizado para conservarse por medio de la transmisión, el cuento está casi siempre bien constituido, según un esquema simple, de forma que puede ser fácilmente retenido y comprendido por el auditorio. Su contenido conceptual es poco denso. Por el contrario, las repeticiones son numerosas para permitir al auditorio (de forma semejante a lo que sucede con el género dramático) hacerse cargo de elementos mal captados o no apprehendidos en un primer momento.
- b) El cuento es una diversión y debe entrar en la clase como tal. Género oral y fundamentalmente emparentado con el teatro, necesita de una participación activa del conjunto de alumnos que se constituyen en auditorio.
- c) No es que participe del género teatral solamente, él cuento es un integrador de géneros: es un relato (género narrativo), es un relato entrecortado por cantos, poemas, expresiones intensamente líricas (género lírico). Es por todo esto un caso típico de literatura total.
- d) Al asociar lo oral y lo escrito, porque la tradición oral llama a la escritura en su auxilio con el fin de perpetuarse, permite trabajar a la vez la expresión oral y escrita.

e) Por último, el cuento aparece como adecuado para desarrollar en el niño ciertas facultades intelectuales como la imaginación, la memoria, la atención, la capacidad de análisis, el juicio crítico.

De acuerdo con Mejía, T. (2020). La clasificación de los cuentos se puede hacer según su género y según su forma narrativa. Entre los géneros más comunes se encuentran los de hadas, ciencia ficción, terror, aventuras, misterio, realistas, infantiles e históricos. De igual forma, los cuentos también pueden ser clasificados dentro de dos categorías principales: aquellos que son transmitidos de forma oral y los que son transmitidos de forma escrita los cuales pueden ser denominados también como cuentos literarios, ya que se transmiten únicamente haciendo uso del lenguaje escrito. Por otro lado, sus autores son generalmente conocidos.

Por otra parte, la estructura del cuento se compone de tres partes: la introducción (donde se presentan los personajes y el contexto), desarrollo (aparece el transcurso de la situación con normalidad y primeras acciones), nudo (ocurre algo diferente que cambia el curso normal de las cosas) y desenlace (se plantea la salida al conflicto, la solución o a lo planteado en el nudo).

Es importante saber que en un cuento se conjugan varios elementos, cada uno de los cuales debe poseer ciertas características propias: los personajes, el ambiente, el tiempo, la atmósfera, la trama, la intensidad, la tensión y el tono.

La utilización del cuento como herramienta pedagógica plantea varias ventajas. De hecho, Pérez, Pérez, y Sánchez (2013) reiteran que:

En la Educación Primaria las habilidades lingüísticas de los niños van incrementando de acuerdo a su edad. El recurso del cuento dispone de una gran flexibilidad en lo que respecta a la complejidad lingüística y la variedad conceptual y discursiva del contenido por lo que es fácilmente adaptable a todo tipo de público de acuerdo a su nivel de comprensión (p.19).

Así mismo, Soto (2017, p.54) afirma que el cuento se instala como un recurso propicio para el acercamiento del estudiante a la lectura imaginativa y creadora.

Por eso puede ser introducido en la escuela, ya que prepara para la vida y contribuye al desarrollo del aprendizaje.

El taller literario

El taller literario, entendido como estrategia, método, terapéutica, propuesta didáctica o modalidad pedagógica cuenta con una larga tradición que recomienda y emplea la escritura creativa en contextos educativos, culturales, laborales, terapéuticos y sociales. Un taller desde el punto de vista pedagógico supone una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

Timbal (1993, p. 19) afirma que “la única forma de aprender a hacer arte es justo haciéndolo. Solo se puede aprender a escribir escribiendo, a bailar, bailando; a pintar, pintando; a cantar, cantando; etc.”

Delmiro, define al taller literario de la siguiente manera:

Los talleres de creación literaria o de escritura, tal como hoy los concebimos (...) están formados por un grupo de mujeres y de hombres con una finalidad común: escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias al calor de los escritos que se van componiendo entre todos los presentes. Escritos de aproximación literaria, ya que esta fórmula de escritura en grupo nada tiene que ver con la reconcentrada y solitaria del creador habitual o profesional (2002, p.40)

Otro ejemplo de cómo se ha adecuado la definición de taller para su implementación en contextos educativos es el de Rosana Acquaroni, quien lo concibe como:

“un espacio abierto donde los procesos de creación literaria surgen a partir de la interacción entre los conocimientos y las vivencias de cada integrante, la propia experiencia de taller y la lectura compartida, que vienen a ser, todos ellos, los verdaderos acicates y/o trampolines para la creación” (2008: 312-313).

Esta definición valora la interacción de los integrantes al compartir sus conocimientos y experiencias; pone énfasis en cómo esta forma de enseñanza impulsa la creatividad, conceptualización que asume el presente artículo.

METODOLOGÍA

El acercamiento empírico de la investigación se realizó bajo un paradigma cualitativo, con un enfoque socio-crítico, el tipo de investigación fue la investigación-acción. El trabajo de la investigación acción se centra en el nivel integrativo, requiriendo la puesta en marcha de un plan de actividades, por medio del cual el investigador desarrolla líneas de acción dirigidas a modificar el método utilizado hasta ahora, permitiendo la recolección de datos antes, durante y después de la puesta en marcha de las actividades. Es por eso que ha sido tomado como el tipo de investigación a aplicar, ya que el estudiante tiene un papel activo y participativo durante el desarrollo de las actividades.

El método empleado para abordar la investigación-acción fue la intervención educativa, de acuerdo a Castillo y Ramos (2009) la intervención se define como:

“Un proceso que desde la mirada de la investigación-acción, tiene como finalidad revisar y evaluar el contexto e identificar problemáticas en el ámbito educativo, así como buscar e implementar alternativas de cambio que mejoren, modifiquen o transformen el quehacer cotidiano de la práctica educativa, desde quienes intervienen en ésta como directivos, administrativos, docentes, padres de familia, alumnos, empleadores y grupos sociales, entre otros. (p.87)

Para determinar la metodología y estructura del proyecto de intervención, se consideró las fases propuestas por Palmeros y Ávila (2019):

1. Diagnóstico. Consiste en investigar los problemas que se tienen en la institución, cuáles son las causas y consecuencias, especificar el nivel educativo elegido en relación al problema/necesidad/área de oportunidad que se desea atender.
2. Planificación. Es el diseño y organización de las diferentes actividades a implementar para enfrentar el problema que ha sido diagnosticado.
3. Ejecución. Es el desarrollo del plan de acción donde se aplicarán las estrategias previamente planteadas en la fase anterior, poniendo en marcha las acciones, es decir, comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen el plan de acción y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario.

4. Evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el plan de acción y en la cual se identifican tres rubros importantes que son: Detección de disfunciones, búsqueda de alternativas e informe global de la valoración.

5. Institucionalización. Antes de incorporar los mecanismos o las nuevas formas de trabajo surgidas de la intervención, es necesaria una fase de socialización-difusión del proyecto de intervención (Pp.15-17)

Estas etapas organizadas sistemáticamente van orientando el accionar de los docentes para realizar la intervención y el análisis de la misma y a partir de ello generar cambios y/o corregir problemas.

Técnicas e instrumentos de recolección

Los instrumentos de recolección de la información fueron dos: a) una prueba estandarizada del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), acompañada de una rúbrica que midió la habilidad comunicativa escrita en seis rubros: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre palabras y oraciones, vocabulario, signos de puntuación y reglas ortográficas, que contempla tres niveles de desempeño (Esperado, en proceso y requiere apoyo); b) un cuestionario integrado por 9 preguntas abiertas, para los padres de familia.

Unidades de análisis

Los informantes clave fueron los 28 alumnos del quinto grado de la escuela primaria Ignacio Manuel Altamirano, e igual número de padres.

Procedimiento

La primera parte, consistió en una actividad didáctica de redacción, donde se le entregó un material ilustrado a cada alumno y a partir de ello, desarrollaron una historia. Esta actividad permitió obtener información básica sobre las dificultades de producción escrita que presentan los estudiantes.

La segunda parte fue la revisión de las producciones para analizar los resultados arrojados mediante una rúbrica analítica, ya que este tipo de rúbrica prevé una retroalimentación más precisa a los estudiantes sobre su des-

empeño y lo que se evaluará. Esta rúbrica nos permite crear un perfil de las fortalezas y debilidades específicas de cada estudiante, por tal motivo el SisAT, las implementa como diagnósticos a los estudiantes del nivel básico.

Resultados del diagnóstico

Se evaluó el nivel de redacción de los alumnos del quinto grado, así como el dominio que tienen sobre los estándares que componen las competencias comunicativas escritas. (Legibilidad, propósito comunicativo, relación adecuada entre palabras y entre oraciones, diversidad del vocabulario, uso correcto de los signos de puntuación, uso adecuado de las reglas ortográficas). Se evaluó también la importancia que le dan los padres de familia al nivel de escritura que tienen los alumnos y el apoyo que brindan en la formación académica de sus hijos. A continuación (tabla 1, tabla 2), se presentan los resultados encontrados.

Tabla 1. Resultados por alumno de acuerdo a la rúbrica

N/P	GRUPO	RUBROS						PTS	NIVEL
		I	II	III	IV	V	VI		
1	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
2	5ª	2	1	1	1	1	1	7	requiere apoyo
3	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
4	5ª	2	2	2	1	1	1	9	requiere apoyo
5	5ª	2	2	2	1	1	1	9	requiere apoyo
6	5ª	1	1	1	1	1	1	6	requiere apoyo
7	5ª	1	2	1	1	1	1	7	requiere apoyo
8	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
9	5ª	2	2	1	1	1	1	8	requiere apoyo
10	5ª	2	2	1	1	1	1	8	requiere apoyo
11	5ª	2	1	1	1	1	1	7	requiere apoyo
12	5ª	2	1	1	1	1	1	7	requiere apoyo
13	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
14	5ª	2	1	1	1	1	1	7	requiere apoyo
15	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
16	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
17	5ª	2	2	2	2	2	2	12	en desarrollo
18	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
19	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
20	5ª	3	3	3	3	3	3	18	esperado
21	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
22	5ª	1	1	1	1	1	1	6	requiere apoyo
23	5ª	2	2	2	1	1	1	9	requiere apoyo
24	5ª	2	2	2	1	1	1	9	requiere apoyo
25	5ª	2	2	2	1	1	1	9	requiere apoyo
26	5ª	2	2	1	1	1	1	8	requiere apoyo
27	5ª	2	2	2	2	1	1	10	en desarrollo
28	5ª	2	2	1	1	1	1	8	requiere apoyo

Fuente: Construcción propia con los resultados obtenidos en el diagnóstico (2019)

Tabla 2. Alumnos por nivel de producción escrita.

Niveles obtenidos	Número de alumnos
Esperado	1
En proceso	11
Requiere apoyo	16
Total de alumnos	28

Fuente: Construcción propia 2019

De acuerdo a los resultados obtenidos mediante la rúbrica, se pudo evidenciar, que de los 28 alumnos de quinto grado, solo uno obtuvo el nivel esperado; es decir, el alumno logra comunicar ideas de manera clara y coherente según el propósito inicial del escrito. Utiliza un vocabulario diverso, reglas ortográficas y signos de puntuación según lo esperado para su grado escolar. Puede presentar errores u omisiones, pero son mínimos y no alteran el propósito del texto.

Once alumnos se encuentran en proceso, lo que significa que aun construyen un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se esperan para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo.

Los 16 alumnos restantes carecen definitivamente de las competencias comunicativas para realizar actividades de redacción, de acuerdo a la prueba aplicada se encontró que no escriben sus ideas de forma clara a partir de una situación planteada. El vocabulario que utilizan es limitado; por lo que el texto es poco legible; la ortografía, uso de signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito y lo más relevante es que depende de un apoyo externo para elaborar un texto acorde con su ciclo escolar.

RESULTADOS

Un elemento indispensable que se debe considerar porque sin duda interviene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es el padre de familia, ya que es con quien pasan mayor tiempo y quienes buscan que sus hijos adquieran un buen aprendizaje. Además de ser los principales en transmitir confianza, motivación, y dar seguimiento a las actividades que el alumno realiza en casa. Por lo que es importante su colaboración dentro del propósito de esta investigación.

A continuación, se describen los resultados de la encuesta aplicada a los padres.

En la pregunta uno del cuestionario se encontró que de los 28 padres de familia 5 tienen el oficio de policías, 10 trabajan en plataformas petroleras, 9 son obreros en tiendas comerciales en el municipio, 2 trabajan como gestor en el ayuntamiento del municipio y 2 se dedican a vender alimentos en la misma comunidad. Se puede percibir que los niveles económicos de los padres de familia del grupo en cuestión tienen una solvencia muy variada.

En la pregunta dos sobre el último nivel de estudio de los padres de familia se encontró que 9 cuentan con estudio de primaria, 11 terminaron la secundaria, 7 terminaron la preparatoria y solo un padre de familia no cuenta con estudios. Con ayuda de esta pregunta se puede observar que los alumnos pueden contar con el apoyo para realizar sus tareas en casa, sin ningún problema.

Con respecto al estado civil, sólo cuatro padres de familia se encuentran en el rubro de viudo/a y separado/a.

En la pregunta cuatro se observó que diez padres de familia siempre están pendientes de las tareas de sus hijos, diez más escribieron que solo a veces los ayudan porque tienen que hacer otras cosas de la casa, cinco escribieron que no porque tienen que atender al hijo más pequeño y los tres restantes no los ayudan porque consideran que los alumnos ya están grandes y son autosuficientes para poder realizar solos sus tareas. Con esto se puede decir que no todos los padres de familia aun teniendo conocimiento sobre las actividades que se les deja de tareas a los alumnos no los apoyan en casa y esto es un factor muy importante dentro de esta investigación ya que comienza a generar las posibles causas que buscaba esta investigación.

En la pregunta cinco se encontró que sólo 5 padres de familia cuentan con libros de diferentes géneros en sus casas (enciclopedias, novelas, cuentos, libros de poemas, recetarios, revistas de ciencia), los restantes solo escribieron que el único libro que tienen es la biblia, y los libros de textos de los ciclos anteriores que han cursado los alumnos.

Se encontró en la pregunta seis que a quince padres de familia no les gusta escribir, porque les da flojera hacerlo, a los trece restantes si les gusta escribir y mencionaron que entre sus escritos han elaborado cartas, recetas de

cocina que copian de los periódicos o internet, canciones que les gustan, citas bíblicas y recordatorios.

Dentro de las actividades que sugieren los padres para que sus hijos mejoren su escritura están las siguientes: dictado de frases cortas, copiar lecturas como lo hacían en sus tiempos de alumnos, usar mucho el lapicero al escribir para que el alumno los aprenda a utilizar, hacer manuscrito como se solía hacer antes.

En la pregunta ocho los padres de familia coincidieron en que los alumnos se le dificulta mucho escribir los signos de puntuación en sus tareas de escritura, el uso adecuado de la libreta de raya, expresarse más en sus respuestas o escritos que les dejan. Conocer las partes de cada tipo de escrito que se les deja como tarea.

Y para finalizar en la pregunta nueve se encontró que solo diez padres de familias marcan actividades como copiado de lecturas y dictados a sus hijos para que mejoren en su escritura. Diez más alegan que no les da tiempo de marcarle actividades a sus hijos porque tienen hijos más pequeños que atender, así como atender a sus esposos. Los ocho restantes señalaron que los maestros son los encargados de ver que sus hijos mejoren en su escritura y por lo tanto son los que tienen que buscar las actividades adecuadas para ellos.

Plan de intervencion

Descripción del plan de acción

El cuento como estrategia didáctica para mejorar en la producción escrita consiste en la implementación de un taller compuesto de seis sesiones de dos horas cada una, cuyo objetivo es la creación y recreación de cuentos, para así conseguir el objetivo: teoría, lectura y creación.

Así mismo se trabajaron los talleres en cuatro momentos, de acuerdo a las etapas de la producción textual planteadas por Ana Camps y Teresa Ribas (1993), las cuales son: teoría y etapa de planeación, lectura y etapa de textualización, creación y etapa de revisión y corrección; y, por último, la evaluación del taller.

Objetivo de la intervención

Mejorar en la producción escrita a través de talleres utilizando el cuento como estrategia didáctica en los alumnos de quinto grado.

Metas

- Que el 100% de los alumnos escriban claramente sus ideas y puedan ser comprendidas.
- Que los alumnos adquieran la habilidad para redactar de manera extensa sus producciones.
- Obtener al 100% el uso adecuado de las reglas ortográficas y de puntuación en las redacciones de los alumnos.
- Que el 100% de los padres de familia logren involucrarse en el taller de sus hijos.

Análisis de la estrategia didáctica aplicada

Primer momento: se trabajó teoría y etapa de planeación, donde se realizaron dos talleres.

El primero, tenía como objetivo identificar los elementos del cuento a través de “Pinocho” de Carlos Collodi. La mayoría de los alumnos identifican el inicio, nudo y desenlace, personajes principales y secundarios. Ya que es lo que siempre les pedía su profesor del ciclo anterior a la hora de evaluar o tomar nota sobre el cuento, de modo que se les dificultó identificar el espacio, tiempo, atmósfera y trama.

Este primer taller, permitió aclarar dudas sobre los elementos del cuento que los niños presentaban, estuvieron atentos a la orientación hecha por la instructora para la realización de las actividades, son conscientes de la importancia de manejar estos aspectos para la producción del cuento que realizarán posteriormente.

Luego, en compañía de la instructora, los alumnos leyeron nuevamente el cuento “Pinocho”. Durante la lectura se identificaron los elementos del cuento, permitiendo mayor comprensión y manejo del espacio, tiempo y trama.

Por tal razón, es de gran importancia volver sobre el hecho educativo, si se requiere en el momento, ya que no sirve de nada aplicar actividades donde el estudiante alcance algunos logros y otros no, pasando a otras y dejándolos con vacíos que les afectarán más tarde en la vida académica, entonces no es correcto tomarlo como pérdida de tiempo sino más bien como un espacio para diluir esas interrogantes que presentan a diario en el aula de clases.

Este taller permitió que los alumnos identificaran elementos del cuento y su estructura: Personajes principales y secundarios, espacio, tiempo, atmósfera, la trama o el argumento, el tono, moraleja, introducción, desarrollo y desenlace.

El manejo de estos elementos es de gran importancia para el desarrollo del tercer momento, ya que al realizar sus producciones deben tener claro todos estos componentes y a la hora de escribir tengan en cuenta lo importante que es planear y así tener la idea de lo que quieren, sin caer en el inmediatez y en la improvisación.

El segundo taller, tuvo como objetivo la planificación de la escritura, que consistió en definir el objetivo del texto. Es decir, para qué se escribe, para quién se escribe y sobre qué quiero escribir.

Luego, se planificó la organización del texto: el orden y la jerarquización de elementos, tal como se muestra en la tabla 3.

Para ello se llenó una ficha, donde se plasmó en orden todos los elementos, lo cual ayudó a los estudiantes a tener una dirección concreta de lo que se quiere a la hora de sentarse a producir.

Tabla 3. Elementos y estructura del cuento

Título del cuento	
Personajes principales	
Personajes secundarios	
Espacio	
Tiempo	
Atmosfera	
La trama	
El tono	
Enseñanza	
Introducción	
Desarrollo	
Desenlace	

Fuente: Elaboración propia.

La realización de las fichas no fue nada fácil, ya que era una actividad nueva para los alumnos y se sentían encasillados al diligenciar cierta información en el formato, no sabían que escribir, que era importante y que no. Entonces decidieron unirse en grupitos de tres para conversar sobre que querían escribir, el lugar, los personajes, el tiempo y el tema; Luego de tener toda esta información por escrito, procedieron a llenar la ficha.

Esta etapa de planeación es de gran importancia para la producción de texto, ya que permite tener claridad de lo que se quiere escribir y así no tendrán confusión ni dudas de los elementos que serán utilizados para la tercera etapa del proyecto.

Segundo momento: se trabajó lecturas y etapa de textualización, donde se realizaron dos talleres.

En el primero se realizaron lecturas de los siguientes cuentos: Caperucita roja, Pulgarcito, La bella durmiente, Cenicienta, El gato con botas, Los tres cerditos, La bella y la bestia y La Cenicienta que no quería comer perdices. En esta etapa se trabajó con los padres de familia y alumnos. Se formaron equipos, después, tenían que elegir uno de estos cuentos para ser narrado por los padres de familia y ser representado por los alumnos. Para ello debía clasificar y ordenar las ideas, definir el desarrollo de las acciones y organizar la estructura de los cuentos. Para poder realizar su guion teatral, el vestuario y la escenografía del cuento elegido por cada equipo. Como cierre de esta sesión se procedió a la representación de los cuentos donde los alumnos eran los actores y los padres de familia apoyaron dirigiendo el guion y arreglando la escenografía.

Los alumnos se divirtieron mucho durante las narraciones de los cuentos, cada narrador le dio un estilo propio, los personajes imitaron voces y los ruidos de la naturaleza. Fue una actividad muy acertada, ya que les permitió comprender mejor el desarrollo de las acciones y reafirmaron más la estructura y elementos del cuento.

Para el segundo taller, se realizó la producción del primer borrador, teniendo en cuenta la ficha de la tabla 4 realizada anteriormente. La instructora revisó la planeación del texto de manera global, donde se centró en aspecto como es el orden y la clasificación de las ideas, el desarrollo de las acciones de inicio, nudo y desenlace.

Con la creación de este primer borrador, se evidenció mejorías en la producción escrita de los alumnos, ya que en la prueba diagnóstica presentaban problemas en redacción, en la organización de las ideas, uso de conectores, ortografía, coherencia, cohesión, secuencia en los párrafos y no daban uso adecuado de los enlaces entre las preposiciones y la oración.

La mayoría no superaba las 5 líneas en sus escritos, y repetían palabras consecutivamente en el mismo párrafo,

dejando una idea inconclusa para iniciar una nueva, lo cual causa la pérdida del hilo conductor del cuento.

En este nuevo escrito, muestran mejorías en la definición del propósito del cuento, en el desarrollo de las acciones, la distribución de los personajes y de los párrafos, presentan más fuerza en cuanto a coherencia y cohesión, pero aún hay que mejorar aspectos en los escritos cómo: el léxico, ya que no le dan una debida utilización al lenguaje y todavía se confunden en el manejo de los signos de puntuación.

Tercer momento: Se trabajó en la creación y etapa de revisión y corrección.

Esta etapa, se escribe la producción final y comprende todas las operaciones referidas a la lectura crítica y una corrección que deriva en la reescritura. En este aspecto se tiene en cuenta la realización de las siguientes actividades: revisar cada texto, identificar las falencias, corregir los errores, realizar ajustes a los textos y reescribir el texto narrativo.

En esta etapa se evidencian avances adquiridos por los estudiantes. Tras la aplicación de la propuesta didáctica diseñada para mejorar la producción escrita a través del cuento.

Los escritos finales reflejan creatividad y originalidad en los títulos, precisión en el inicio, nudo y desenlace, espacio y tiempo. Hacen buena distribución de los párrafos, buen manejo de los signos de puntuación y ortografía. Cabe resaltar que lo importante de esta propuesta didáctica no es el producto final, sino el proceso por el cual los alumnos atravesaron para mejorar aspectos sobre la producción escrita.

Tal como lo expone Cassany (1990, p. 71): El enfoque basado en el proceso hace énfasis en “la composición, ya que lo importante no es enseñar solo como debe ser la versión final de un escrito, si no mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción”.

Entonces, lo que se pretendió con la aplicación de la propuesta didáctica para mejorar la producción escrita a través del cuento, es ofrecer ayudas didácticas para la mejora del texto antes de que esté finalizado, ya que permitió mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, com-

prender que antes de empezar a escribir hay que planear, que en el primer producto debe ser evaluado y criticado para ayudar a corregir errores, que aprendan a escribir reconsiderando sus planes y a revisar a todos los niveles.

Evaluación de la intervención

Se evaluó al grupo de quinto grado con la prueba escrita que se les aplicó durante la fase del diagnóstico de la intervención, pero se modificó de manera tal que lograran estructurar el cuento e identificar cada uno de los elementos que lo componen y lograr sobretodo una buena redacción con un vocabulario extenso que demostrara el objetivo planteado de la intervención.

Para este tipo de evaluación procesual se utilizó como instrumento de evaluación el *portafolio de evidencias* el cual se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas, en un periodo. Por lo que cada una de las actividades realizadas durante el taller impartido, cada alumno las iba guardando en su portafolio.

RESULTADOS

Esta propuesta de intervención contribuyó notoriamente en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes, puesto que fueron creativos a la hora de escribir cuentos coherentes y con significados. Con la implementación de la estrategia didáctica, se logró que los estudiantes sean conscientes de la importancia de planear antes de escribir y volver a leer e identificar errores de forma y contenido para obtener buenos escritos.

Los alumnos respondieron satisfactoriamente al proceso y se mostraron motivados a escribir puesto que en la mayoría de las veces se les daban pautas claras sobre el cuento que debían producir con ayuda de las imágenes, la temática trabajada fue agradable para ellos. De todas formas, el proceso de escritura no se trata de un proceso individual o de solo el estudiante; para su completo éxito debe existir un compromiso y participación de todos los actores vinculados con el sistema educativo.

La evaluación de las producciones escritas de los alumnos no deben ser un instrumento de castigo, más bien debe ser una herramienta de concertación que oriente por buen camino los procesos de enseñanza y aprendizaje. Utilizar el texto como unidad de trabajo, a partir de tres momentos claves en la producción escrita: La pla-

neación, textualización, evaluación y corrección. El cuento puede ser de gran ayuda dentro de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, ya que recogen elementos que motivan y direcciona la producción escrita.

DISCUSIÓN

El nivel de redacción que lograron los alumnos mediante la estrategia aplicada como lo fue el cuento fue muy alto ya que se pudo comprobar que los alumnos son capaces de realizar escritos de manera extensa al combinar la imaginación con la realidad. Lo que coincide con lo señalado por Caldera (2010, p.125) "el uso del cuento se convierte en un instrumento de enseñanza útil para acompañar emocional y creativamente a los estudiantes en su proceso de formación".

Se obtuvo que los alumnos son capaces de mejorar su ortografía siempre que exista una relación de las actividades con su contexto y sobretodo aplicando estrategias que lo motiven a realizarlas. Lo cual también coincide con el trabajo que realizó Calderón R. (2011) en su propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en tercer grado de educación primaria. Donde concluye que es importante orientar los procesos de producción escrita como factor indispensable en la formación de competencias comunicativas, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y la pedagogía utilizada por el docente para tal fin.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación procuró abarcar los factores que influyen en el nivel de producción escrita de los estudiantes, como el contexto familiar, escolar, el grado de motivación del estudiante. Donde se encontró que todos estos factores influyen en diferente medida en el desempeño del estudiante.

Se aplicó un diagnóstico cuyo objetivo fue determinar el nivel de escritura que presentaban los alumnos de quinto grado mediante un a prueba de habilidad escrita. Donde se encontró que solo un alumno contaba con las habilidades de escritura, mientras que la mayoría carecían de esas habilidades, de igual forma se aplicó un cuestionario a los padres de familia para conocer el interés y la importancia que ellos le dan a las actividades escolares de sus hijos, encontrando que solo diez padres de familia son los que se interesan en el aprendizaje y brindan apoyo a sus hijos. Otro suceso que se encontró mediante

la aplicación del diagnóstico fue la baja motivación que los padres transmiten a sus hijos para que estos logren realizar sus actividades.

Para la aplicación y evaluación de la estrategia didáctica, se tuvo en cuenta el enfoque basado en los procesos por Cassany (1990). Donde los resultados indican avances en la producción escrita de los estudiantes, en las etapas de planeación, textualización, revisión y corrección. Con la ejecución de este trabajo, se concluye que es importante orientar los procesos de producción escrita en los estudiantes, ya que es de suma importancia para la formación de las competencias comunicativas.

Así pues, la producción de textos fue más allá de enseñar oraciones o signos de puntuación. Este fue un proceso donde se enseña a escribir escribiendo en forma creativa y como proceso de aprendizaje se volvió significativo cuando se empezó a realizar creativamente la escritura, desfogando los estudiantes sus estilos de escritura narrativa y cuando llegaron a corregir para darle tratamiento, esto se volvió un lenguaje que permitió dar mayor valoración a la escritura.

Se recomienda a la escuela Ignacio Manuel Altamirano que desde los primeros años de escolaridad es conveniente familiarizar a los niños con los textos narrativos y así cultivar en ellos hábitos de lectura y escritura. Las prácticas de escritura no deben convertirse en un reloj de pared que día tras días hace lo mismo, debe ser dinámica, cambiante y estar al alcance de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, R. (2008), La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental, Memoria de doctorado, Universidad Complutense de Madrid (ucm).

Delmiro, B. (2002), La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios, Barcelona: Grao.

Caldera, R. 2010. El oficio de escribir. Una aproximación a través del cuento. Revista Cifra Nueva. Nº 21: 123-129.

Calderón, R. (2011) Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de educación básica primaria. Universidad de la Amazonia, Florencia Colombia.

Camps, A y Ribas, T. (1993) La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Universidad Autónoma de Barcelona, Madrid España.

Cassany, D. (1990) Recuperado el 20 de abril de 2019, Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: comunicación, lenguaje y educación, 6, 63-80.

Castillo B. de la Cruz V. Ramos, B. Xicoténcatl (2009). Las propuestas de intervención educativa en las maestrías de la División Académica de Educación y Artes. Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030. XXXIII Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2019. COMEPO. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C http://www.comepo.org.mx/images/xxxii-icnp/Memoria_Congreso_XXXIII.pdf

Contreras, N. y Ortiz, O. (2011) Producción escrita de textos narrativos (mini cuentos) en los estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Instituto Nacional Promoción Social. Florencia Colombia.

Kieran E. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. Praxis Educativa (Arg), XIV (14), 12-16. [Fecha de Consulta 16 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153115865002>

Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. Innovación y experiencias educativas, 39, 1-8. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/an-dalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf

More,C.(2016) Los cuentos infantiles y su influencia en la sensibilización para la práctica del valor de la generosidad en los niños de cinco años de la I.E.I 199 Santa Rosa –Morropon, 2015. Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote. Disponible en: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/490/ESTRATEGIA_DIDACTICA_MORE_PINTADO_CATHERINE_ELIZABETH.pdf?sequence=4

Palmeros, G. y Ávila, G. (2019). Manual para el desarrollo y la elaboración del trabajo terminal. División Académica de Educación y Artes. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Pérez, D. Pérez, A., & Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Empresa*, 13. En línea <https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>

Ramos, P. (2006). El cuento como estrategia para la producción de textos escritos en tercer grado de educación primaria en la institución Mariano Romero de la comunidad de Villa Benito Juárez, Navolato, Sinaloa.

Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 27, 51-65. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10979>

Timbal-Duclaux, L. *Escritura creativa*, Madrid, EDAF, 1993.

Velásquez, M. y Alonzo, T. (2007) Recuperado el 5 de septiembre del 2018, *Desarrollo y transferencia de producción escrita: Revista signos*, 40(63), 219-238.

Reseña de los autores


Claribel De los Santos Juárez. Estudiante de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Docente de Educación Primaria de la escuela Ignacio Manuel Altamirano con clave 27DPR0278P Zona Escolar 34, Sector 20 de Comalcalco, Tabasco.

Belem Castillo Castro. Doctora en Educación, profesora investigadora de tiempo completo en Licenciatura, Maestría y Doctorado, directora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en temas educativos. Ponente en congresos y eventos académicos estatales, nacionales e internacionales. Colaboradora en distintos proyectos de investigación. Autora y coautora de artículos y capítulos de libro. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Integrante y responsable del C.A.E.C. Sujetos y procesos educativos. Perfil PRODEP.

Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo. Doctora en Educación por la Universidad Maya de Chiapas, Maestra en Docencia y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesora investigadora de la División Académica de Educación y Artes, UJAT, cuenta con el Perfil PRODEP, imparte clases en licenciatura y en Posgrado; es instructora de diversos cursos de formación docente, ha publicado como autora y coautora de artículos y capítulos de libro a Nivel Nacional e Internacional, ha participado como responsable y colaborador en proyectos de investigación.

El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) para disminuir el abandono escolar en las Escuelas Primaria Rurales de Tabasco

Early Warning System (SISAT) to reduce school dropouts in rural primary schools in Tabasco

Heidi Karina Correa Carrera^{1,*} 
Julio César Ponce Martínez²

Artículo de revisión

recibido: 19 de julio de 2020

aceptado: 22 de septiembre de 2020

¹División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: karyjuli2019@gmail.com

²División Académica Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Tabasco. C.P.86040. E-mail: jponcemt@yahoo.com.mx

*Autor de correspondencia: karyjuli2019@gmail.com

RESUMEN

La investigación tiene la pretensión de proponer al SISAT como estrategia de alerta temprana para disminuir el abandono escolar en las escuelas rurales de Tabasco. Aquí se buscó visualizar los principales factores que provocan el rezago escolar donde los alumnos pierden el interés desde el inicio de su ciclo escolar muchas veces propiciado por falta de compromiso de los docentes.

La educación Básica en el estado de Tabasco sobre todo en zonas rurales no es tomada en cuenta, esto sucede a todos los niveles de responsabilidad. Muchas veces el supervisor de Zona no apoya a las escuelas de comunidades rurales, por esta razón el abandono educativo en los ciclos escolares está incrementando por falta de la detección temprana. En este nivel hay niños con necesidades educativas especiales, que no reciben ningún tipo de atención. En las escuelas primarias rurales unitaria muchas veces los docentes desatienden a los educandos por ser escuela multigrado no hay cierto nivel de responsabilidad escolar. Por ello los conocimientos de lectoescritura y lo básico de matemáticas muestran un rezago significativo. Es necesario que los docentes se comprometan y enseñen a los alumnos de forma activa aplicando e implementando estrategias y técnicas en el

aprendizaje, para combatir el rezago ya que esto es un problema a nivel educativo y puede ser un problema hasta emocional para el alumno. De allí que se proponga al SISAT como una estrategia efectiva que ayuda a detectar de manera temprana las necesidades educativas de los alumnos.

Palabras clave: Educación básica, SISAT, Escuelas Rurales, Rezago educativo, Docente, Alumno.

ABSTRACT

The research aims to propose SISAT as an early warning strategy to reduce school dropouts in rural schools in Tabasco. Here we sought to visualize the main factors that cause school lag where students lose interest from the beginning of their school year, often caused by lack of commitment from teachers.

Basic education in the state of Tabasco, especially in rural areas, is not taken into account, this happens at all levels of responsibility. Many times the zone supervisor does not support schools in rural communities, for this reason educational abandonment in school cycles is increasing due to lack of early detection. At this level there are children with special educational needs, who do not receive any type of attention. In rural unitary primary schools, teachers often neglect students because it is a multigrade school, there is no certain level of school responsibility. Therefore, literacy skills and mathematics basics showed a significant lag. It is necessary for teachers to commit and teach students actively by applying and implementing strategies and techniques in learning, to combat lag since this is a problem at an educational level and can even be an emotional problem for the student.

Hence, SISAT is proposed as an effective strategy that helps to detect early the educational needs of students.

Key words: Basic education, SISAT, Rural Schools, Educational gap, Teacher, Student.

INTRODUCCIÓN

El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios. Asimismo, permite fortalecer la capacidad de evaluación interna e intervención de las escuelas, en el marco de la autonomía de gestión. Su propósito es contribuir a la prevención y atención del rezago y el abandono escolar, al identificar a los alumnos en riesgo.

Además, permite dar seguimiento a los avances que se espera obtener con la intervención educativa que decidan los maestros para atender a los estudiantes. De esta manera, el SISAT se vuelve una herramienta de apoyo para el trabajo colegiado del Consejo Técnico Escolar y un referente importante para el establecimiento de acciones de asesoría y acompañamiento a las escuelas por parte de la supervisión escolar. La estrategia nacional La Escuela al Centro tiene como propósito contribuir a la calidad de la educación, a través de una reorganización del sistema educativo que permita, entre otras cosas, identificar y atender oportunamente las necesidades de las escuelas, sus alumnos, maestros y directores, así como fortalecer la práctica profesional de los docentes, directivos y operadores del sistema educativo.

Es pertinente reconocer que el Rezago Educativo no se presenta de la misma manera ni en las mismas condiciones en todas las regiones del país, desde esta premisa podemos ir identificando diferentes contextos que comprenden lo económico, familiar, geográfico y por supuesto el propio contexto escolar. Cada uno de éstos, cobrará un mayor énfasis dependiendo de las circunstancias específicas de cada sector de la población que vive el problema, aunque podemos considerar que el centro escolar se reconoce como una de las principales instituciones de la sociedad, donde se lleva a cabo la educación formal así como una gran cantidad de funciones como la formación integral del individuo y la adquisición de una identidad

nacional, entre otros; además éste no puede verse como un hecho aislado de los otros contextos, pues cada uno de ellos repercute y es consecuencia del otro.

El estudiar y combatir el rezago educativo se asocia con la iniciativa y el compromiso del docente hacia la educación. Por lo tanto debe existir más comunicación entre el docente y el alumno; asimismo, concientizar a los padres a que también ayuden a enseñar a los alumnos desde casa asistiéndolos con sus tareas diarias para poder luchar contra este obstáculo que pone como barrera “no se” o no quieren aprender por flojera, o por miedo al estilo de enseñanza que aplican los padres en casa. También se debe llevar una sola sintonía que tenga la función de la mejora educativa de los niños, donde ellos indaguen, tomen iniciativa de propiciar un nuevo conocimiento en relación a las asignaturas que más se les dificulte y tomar como acción la resolución de tal problema. En las escuelas unitarias juega un papel muy importante el docente de primer a sexto ciclo, buscando fortalezas y debilidades en la calidad educativa del alumno. Empleando técnicas y estrategias para la regularización del educando en el transcurso del ciclo escolar en el campo de lectura, escritura y matemáticas. La regularización a los educandos con rezago educativo se puede combatir de forma continua a través de la aplicación de estrategias y técnicas donde se puede integrar en base al interés del educador. Así mismo facilitar la integración del nuevo conocimiento y del grado correspondiente del educando ya con habilidades de lograr construcción de nuevos conocimientos.

DESARROLLO

Historia del rezago educativo en México

Con la promulgación del Artículo Tercero Constitucional en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la educación y el sistema educativo se consolidaron como un motor poderoso y constante para el desarrollo de la sociedad mexicana. Desde esa fecha, y hasta la primera década del siglo XXI, la educación pública ha enfrentado el reto de atender una demanda creciente y el imperativo de avanzar en la calidad del servicio educativo y sus resultados. A lo largo de este proceso, la expansión y adecuación del servicio educativo ha sido constante. La cobertura, como prioridad, impuso un conjunto de programas, prácticas, instituciones y relaciones que dieron forma y rumbo al sistema educativo nacional hasta la última década del siglo pasado.

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros años del XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México. En este horizonte la educación, sobre todo la básica, tiene como punto de partida, necesariamente, una proyección hacia el futuro, ya que es fundamental en tanto educa y forma a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural, porque en ella se sientan las bases que los mexicanos buscan entregar a sus hijos; no cualquier México sino el mejor que esté a su alcance.

En 1867, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública y se establecía la educación primaria gratuita y obligatoria, se excluía del plan de estudios de la enseñanza religiosa y contenía disposiciones del plan de estudios, entre las cuales destacaba la creación, bajo los principios del positivismo, de la Escuela de Estudios Preparatorios, la cual habría de sentar las bases de la educación profesional.

En septiembre de 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) con José Vasconcelos como primer titular; éste formuló un nuevo sistema educativo para atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales del país así logró equilibrar un poco la desigual atención que estados y municipios brindaban a los servicios de educación.

Uno de los aportes más importantes de la gestión de Vasconcelos fue la educación rural: se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, y se formaron las misiones culturales, grupos docentes, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar maestros y trabajar en favor de la comunidad (Solana *et al.*, 1981).

Factores del abandono escolar

De acuerdo con la SEP (2012), la deserción escolar se origina por diversos parámetros, puede ser voluntaria o forzosa, varía entre niveles educativos; en ese sentido, diversos autores y autoras en sus investigaciones asocian este problema con diferentes factores. La reprobación de asignaturas es uno de los principales factores asociados:

1. Personales: Choque (2009) y Pardo de Aguirre (1985) coinciden en que uno de los principales problemas que anteceden la deserción es la baja motivación; asimismo, Van (2012) y Navarro (2001) consideran que las personas desertan porque no quieren o no les gusta estudiar; para Álvarez (2009), Balfanz y Mac (2007), Zúñiga (2006) y Espindola y León (2002). La SEP (2012) enfatiza que el principal factor es que el discente se convierta en padre o madre.

2. Económicos: Diversas investigaciones concluyen, que el factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar (Espinoza *et al.*, 2012; Ream y Rumberger, 2008; Ingrum, 2007; Zúñiga, 2006; Molina *et al.*, 2004; Espindola y León, 2002; Rumberger y Thomas, 2000; Janosz *et al.*, 1997; Haveman *et al.*, 1991; Bryk y Thum, 1989 y Rumberger, 1983). Para Valdez, *et al.* (2008) los factores económicos incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar.

3. Familiares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2010), Valdez, *et al.* (2008), Goicovic (2002) y Navarro (2001) han destacado que los factores familiares están relacionados con la falta de apoyo familiar para continuar estudiando por parte de padres y madres y otros parientes.

4. Docentes. Zúñiga (2006) y Gajardo (2004) coinciden que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción. Choque (2009) por su parte refiere que la deserción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras

5. Otros factores que se mencionan en diferentes pesquisas son: Sociales (Esquivel, 2008; Lakin *et al.*, 2004 y De la Peña, 1990), Bullying (Prieto y Carrillo, 2009), Estereotipos de género (Beyer, 1998); Desnutrición infantil (Pollit, 2002 y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL: 2006), baja asignación presupuestal para la educación pública (La UNESCO, 2008 y la OCDE, 2007), factores escolares como la insuficiencia de material académico e inmuebles (Valdez, *et al.*, 2008 y Mu-

ño, 1992), riesgos en la comunidad como pandillaje (Esquivel, 2008), problemas asociados a la edad (PREAL, 2006), nivel cultural y origen étnico (Lakin y Gasperini, 2004).

Se debería partir de un diagnóstico de cómo está el abandono escolar en cada subsistema y establecer un programa de evaluación y de seguimiento, establecer muy bien nuestras metas, anualmente obviamente. Para que veamos, qué avances estamos teniendo y quiénes están incidiendo, qué actividades y qué factores inciden o no en la reducción del abandono escolar.

La educación en el país ha fracasado en cuestiones de calidad. Los problemas que había en el siglo pasado siguen vigentes hoy en día; aunque, se puede decir que ha mejorado en términos cuantitativos porque son más los niños entre 6 y 11 años que asisten a la escuela y solamente son pocos los que no saben leer y escribir. Es decir, los avances en números no se pueden negar, pero tampoco se pueden ocultar las limitaciones, la educación México es antidemocrática, clasista y discriminatoria.

La calidad de la educación que recibe la mayoría de los niños es baja, especialmente en las escuelas públicas. Según la UNESCO, (1997:9) "para 1992, el 50% de las escuelas públicas estaban en crisis". El Sistema Educativo Mexicano es notoriamente segmentado, con una educación inferior para los pobres en comparación con los ricos. La equidad ha sido tradicionalmente medida en términos de cobertura y de matrícula más que en resultados. Los grandes obstáculos para el mejoramiento de la educación son más políticos que técnicos, en realidad, la educación no ha sido una prioridad política. Es necesario hacer que la educación beneficie a la sociedad en general y no solamente a las elites. El problema para universalizar la educación básica es precisamente la falta de equidad en el Sistema Educativo Mexicano, ya que los problemas de este no aparecen con la implementación de medidas neoclásicas, tampoco se han resuelto y solamente se agudizan y se incrementan.

El SISAT: Sistema de Alerta Temprana

El SisAT se basa en el registro y sistematización de los indicadores definidos, como parte de la evaluación interna, bajo la coordinación del director escolar y a partir de procedimientos ya establecidos. Los insumos necesarios para llevar a cabo la sistematización de la información y obtener los reportes y las gráficas esperadas, son las

listas de la matrícula de estudiantes, las calificaciones bimestrales, las alertas de los reportes de evaluación, la relación de inasistencias y los resultados de la exploración de habilidades. Esta exploración se aplica en dos momentos del ciclo escolar y el resto de datos se registra al término de cada bimestre.

Al capturar los resultados en la aplicación informática, ésta detecta, de manera automática, a los estudiantes que presentan niveles muy bajos en uno o más de los indicadores del SisAT, con lo cual se genera un reporte por grupo y por escuela. Esta información será motivo de análisis y acuerdos de mejora en las sesiones de Consejo Técnico Escolar. La información concentrada y generada a través de la aplicación informática, está encaminada a los objetivos institucionales antes descritos, y por ningún motivo serán de uso particular o para propósitos distintos de los especificados en este documento. El uso de estos datos se sujetará a la normatividad aplicable de control escolar para la educación primaria y secundaria, y serán regulados por la Secretaría de Educación Pública e instancias gubernamentales competentes en la materia.

El establecimiento del SisAT implica la participación organizada del colectivo docente y de la comunidad escolar en general, bajo la coordinación del director escolar y con el apoyo de la supervisión. Una vez identificados los alumnos de cada grupo o grado que están en riesgo, los docentes que los atienden directamente definen las acciones de intervención educativa necesarias para que los estudiantes superen el riesgo a la brevedad posible. Esta propuesta de acciones será fortalecida a partir del intercambio entre pares en las sesiones de Consejo Técnico Escolar. - También serán motivo de análisis y reflexión en el Consejo Técnico Escolar, los resultados generales por grado, por academia o como escuela, en función de mejorar la práctica docente y ajustar las acciones planeadas en la Ruta de Mejora Escolar, por lo cual deberán concretarse acuerdos y compromisos específicos para la atención como colectivo escolar. - Los resultados generales de escuela podrán ser insumo para las sesiones conjuntas de Aprendizaje entre escuelas, de manera que sustenten el intercambio de experiencias. - El seguimiento de los acuerdos se realizará en las sesiones de Consejo Técnico Escolar. Con las mismas herramientas de exploración de habilidades, se realizará una segunda aplicación para evaluar el avance de los niños en riesgo a partir de las acciones implementadas hasta ese momento.

METODOLOGÍA

El trabajo realizado es una investigación documental de tipo descriptiva donde se indagó la función del SiSAT y la forma en cómo opera, cuya pretensión final es prevenir el abandono escolar.

DISCUSIÓN

En la revisión de la literatura, se encontró que para el caso de los niños que no van a la escuela y no han terminado su educación básica (Primaria), este escenario refleja que el problema del rezago tiene implícitos también factores culturales; ya que si se considera que aquellas personas que habitan en localidades urbanas generalmente tienen mayor acceso a servicios, entonces el asunto de la deserción y reprobación por ejemplo, que son agentes que finalmente repercuten en el rezago escolar, pueden estar relacionados con asuntos familiares y culturales, incluso más que con alguna deficiencia en infraestructura escolar.

Al respecto el INEE (2010a) sostiene que en estos casos la falta de servicios educativos probablemente no es la principal razón de la inasistencia infantil; sino que, quizás las causas más importantes se encuentren en situaciones del hogar, las cuales motivan a los padres a tomar la decisión de no enviar a sus hijos a la escuela, o bien, en deficiencias del servicio escolar como la falta de pertinencia, flexibilidad o de cupo en las escuelas.

La deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Tinto (1992) considera la deserción como el abandono de la educación. Zúñiga (2006) la define como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo; por otro lado, la Real Academia Española de la lengua (2013) la explica como la acción de separarse o abandonar las obligaciones, refiriéndose a las obligaciones escolares. En México y en particular la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) considera la deserción escolar como: el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo. Con base en lo investigado y analizado, la presente pesquisa define la deserción escolar como: la acción de abandonar la escuela, sin haber concluido el grado escolar cursado; este problema se presenta en todos los niveles educativos y es ocasionado por diversos factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, etcétera).

La educación escolarizada es considerada el motor del desarrollo personal y social, y por lo tanto adquiere gran relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales (INEE, 2010a), en el sentido de que el derecho a la educación es la clave para el empoderamiento de las personas respecto a todos sus otros derechos (Hevia, R., 2010).

Bachman, Green y Wirtanen (1971) (Como se citó en Martínez J. & Ortega, A., 2011) firman que las deserciones escolares se originan por aquellos estudiantes que interrumpieron su asistencia a la escuela por varias semanas y por diferentes razones, algunas sólo por enfermedad.

Por otra parte, también influyen factores sociales y culturales de la familia, las relaciones entre iguales, así como aspectos de tipo económico. Algunos de los factores familiares –como las expectativas de logro académico de los padres y el apoyo emocional y económico–, han sido señalados por Ortega *et al.* (2016), pero 23% no cuenta con posibilidades económicas. Además, la carencia de recursos económicos en la familia constituye una de las posibles razones de la deserción escolar, empujando a los jóvenes a incorporarse de manera temprana al mercado laboral o a permanecer inactivos en casa (Torche y Sapeilli, 2004).

Sin embargo, las consecuencias asociadas a esta repentina incorporación laboral se manifiestan a largo plazo, ya que la temporalidad de los trabajos en los jóvenes les convierte en poco tiempo en “ninis”, expresión popularizada por varios autores (Télez, 2011; Gárate, 2013) para referirse a los jóvenes que ni estudian ni trabajan. En tercer lugar, y tras el análisis de las causas, se abre la cuestión de los efectos que la deserción escolar promueve.

Aunque existen efectos de tipo económico (coste que supone al país el abandono, así como la disminución de la cualificación de la población en edad laboral, etc.), y efectos de tipo social (empobrecimiento del país, aumento de la generación nini, incentivo de migraciones, riesgo de exclusión, drogas y delincuencia, etc.), son los efectos de tipo personal los que mayor impacto e interés despiertan. Al respecto, la investigación de Ruiz-Ramírez *et al.* (2014), señala que el sujeto, al desertar de los estudios, se inicia en una vida adulta llena de responsabilidades, de las cuales se deriva cuidar y/o mantener una familia, para lo que aún no ha desarrollado la madurez psicológica necesaria, desencadenando procesos de frustración y sentimientos de fracaso. Al mismo tiempo, las consecuencias persona-

les se entremezclan con las económicas, pues al no haber cursado unos estudios determinados, los padres de una familia que tienen que ayudar a sus hijos con los estudios no se ven capacitados y dan lugar al empobrecimiento del capital cultural familiar. Por otra parte, para combatir la deserción existen medidas de políticas que intervienen en la permanencia escolar del alumnado, evitando su abandono escolar.

Portillo Torres (2015) establece y desarrolla las políticas asistenciales (dirigidas a los más pobres) y las acciones inclusivas. En el marco de la política asistencial encontramos el Programa de Transferencia Monetaria, dirigida para las familias con bajos recursos, que nació en la década de los 90 con la finalidad de ofrecer ayuda material y monetaria (becas), alimentaria y de transporte a aquellas familias que matriculasen a sus hijos y que éstos asistieran de manera regular a clase. Por desgracia, a pesar de estas ayudas, este programa no ha conseguido reducir el índice de abandono escolar.

Para Espinosa Hoffmann y Claro Stuardo (2010), también es importante que los padres del alumnado se involucren en la escuela y apoyen a sus hijos, pues ello puede aumentar las posibilidades de que el alumno asista a la escuela, junto con la motivación para que mejore su conducta, su rendimiento académico y sus resultados. Como añadido, la moral del profesorado también mejora con el apoyo familiar de que el alumno permanezca en la escuela. Desde el ámbito escolar, también cabe destacar la figura de la tutoría como una de las estrategias para combatir la deserción escolar, mecanismo que pone en juego los principales referentes para lidiar con esta problemática: la escuela y la familia. Nares *et al.* (2015) conceptualizan la tutoría como un medio de comunicación que se encarga de llevar un seguimiento y un análisis del proceso de aprendizaje del alumnado, pudiendo prevenir y actuar sobre aquellos factores que inciden sobre la deserción escolar. Tal relevancia promueve que en los centros educativos se implante el plan de acción tutorial (el cual incluye un asesoramiento psicológico), consiguiendo una herramienta educativa de carácter personal y profesional, que sin lugar a dudas tendrá que lidiar con la deserción escolar.

Román (2013) propone como estrategia para combatir la deserción escolar los Programas de Reincorporación o Reinserción. A diferencia del programa anterior, estos programas están destinados únicamente para aquéllos que se encuentran fuera del sistema escolar o que sí lo están, pero se hallan en alto riesgo de abandono escolar.

CONCLUSIONES

Al identificar de manera temprana al estudiante en riesgo, se puede contribuir a evitar su deserción, esa es justamente la finalidad del SiSAT. Esta forma de sistematización de la información académica del educando es una parte fundamental que contribuye a evitar el abandono escolar; asimismo se puede motivar y ayudar al estudiante a regularizar sus actividades escolares al compás del grado escolar que están cursando. Este sistema se va aplicando alumno por alumno de manera personalizada, captando habilidades y debilidades, dentro de lo que se está evaluando con la finalidad de evitar el rezago. Como primer momento se aplicó un concentrado de nombres de los alumnos, concentrado de resultados de cálculo mental, concentrado de resultados de toma de lecturas y producción de textos. Tomando este sistema de alerta temprana para poder llevar a cabo los resultados y buscar la solución de los problemas educativos que presenta el estudiante.

Atender el progreso académico y social de los niños, sobre todo en el nivel preescolar y en forma preventiva en los grados subsecuentes. Los estudios que se han hecho señalan que las características del estudiante en riesgo se pueden identificar en tercer grado por lo tanto hay que atenderlo adecuadamente para lograr una mayor retención.

Desarrollar un ambiente escolar positivo con directores y personal efectivo capaces de brindar atención a jóvenes en riesgo. En esta estrategia se le brindará atención personal al estudiante en riesgo ya que muchos de ellos manifiestan que la falta de atención de los maestros y directores ha sido causa principal del abandono de la escuela. Establecer grandes esperanzas en las áreas de asistencia, aprovechamiento académico y disciplina. Es comprobable que el mantener altas expectativas en las ejecuciones de los estudiantes, estos desarrollan su autoestima indispensable para el éxito académico. La ausencia a clases sin razones justificadas es como un síntoma de insatisfacción con la escuela. En el caso de los desertores, estos presentan problemas de ausentismo desde los grados primarios.

La alternativa que se sugiere dentro de esta estrategia está la de extender el horario escolar, clases los fines de semana, escuela de verano, tutorías, programas transaccionales y programas motivacionales.

Buscar incluir materias en las que los jóvenes puedan expresar sus necesidades, gustos e intereses, tales como la escritura, música, pintura; además de problemáticas (familia, amigos, noviazgo, sexualidad).

Seleccionar y preparar maestros receptivos a las necesidades del estudiante en riesgo. Que los maestros tengan la capacidad de escuchar para orientarlos en forma adecuada, y para esto un punto importante que se señalan en esta estrategia es la colaboración entre las universidades dedicadas a la preparación de futuros maestros, proponer currículos de calidad y mayor rigurosidad en la aceptación de estudiantes candidatos a maestros.

Proveer diversidad de programas instruccionales para el estudiante en riesgo. El niño que está en riesgo puede tener bajo aprovechamiento, provenir de un hogar en desventaja económica o tener problemas psicológicos, por tal es necesario el diseño de programas efectivos para que los estudiantes enfrenten tales problemas desde diferentes ámbitos, todo en aras de prevenir la deserción escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L. (2009). Comportamiento de la deserción y reprobación en el colegio de bachilleres del estado de Baja California: Caso plantel Ensenada en Memorias de Congreso Nacional de investigación Educativa. pp. 1-14

Balfanz, R. Y Mac, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, vol. 42, núm. 4. pp. 223-235.

Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*, núm. 71, pp. 89-119

Bryk, A. Y Thum, Y. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 3, pp. 353-383

Choque, L. R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación (Organización de Estados, Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y Cultura)*, vol. 4, núm. 49. Pp. 1-9

Espindola, E. Y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamérica de educación*, núm. 030, pp. 39-62.

Espinosa, V. y Claro, J.P. (2010). "Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana", *Revista de Educación*, (1), pp. 257-280.

Esquivel, A. L. (2008). Resiliencia, factores de riesgo y protección en estudiantes con reprobación recurrente: un enfoque sistémico y humanista. Tesis (Doctorado), Instituto Humanista de Sinaloa, México. 295

Gajardo, M. (2004). América Latina: política educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas en Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad. Santiago, Chile: UNICEF, pp. 101-118.

Goicovic, D. I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, núm. 16. Pp. 11-53.

Haveman, R., Wolfe, B. y Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, vol. 28, núm. 1, pp. 133-157.

Lakin, M. Y Gasperini, L. (2004). La educación en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas" en Atchoarena, David y Lavinia, GASPERINI (COORDS), Educación para el desarrollo: Hacia nuevas respuestas de política, FAO y UNESCO. España. Pp. 81-192

Martínez y Ortega (2011) La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local (S/F)

Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V. y García A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista médica*. Núm. 132, pp. 65-70.

Muñoz, I. C. y Ulloa, M. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 22, pp. 11-58.

- Navarro, N. L. (2001), Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>.
- Ortega, P.; Macías, M.J. y Hernández, M.R. (2016). "Causas de la deserción escolar en las telesecundarias de la zona 55", Revista Huella de la Palabra, 8, pp. 31-54.
- Pardo, M. (1985). La deserción de estudiantes del núcleo universitario del litoral y los factores vocacionales. Editorial: Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Portillo, M. (2015). "Abandono escolar: de la política asistencial a la educación inclusiva", Revista Conexiones, 7 (2), pp. 29-37.
- Román, M.C. (2013). "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto, REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (2), pp. 34-59.
- Rae. Real Academia Española de la lengua, disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 39-67.
- Rumberger, R. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, vol. 20, pp. 199-220.
- Torche, A. y Sapelli, C. (2004). Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión? Cuadernos de economía, vol. 41, núm. 123, pp. 173-198.
- SEP (2012), Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011/2012. Obtenido el 19 de diciembre de 2013 de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu24&s=est&c=21784>.
- Solana, F. et al. , (1981).Historia de la educación pública en México, FCE. México
- Téllez Velasco, D. (2011). "Jóvenes nini y profesionistas titi: La estratificación letrada del desempleo", *El Cotidiano*, 169, pp. 83-96.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM-ANUIES. México. 267 p.
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1. Pp. 1-16.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52. México. Pp. 115-139.

Reseña de los autores

Heidi Karina Correa Carrera. Egresada de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Ha sido docente de las escuelas Primarias: Carlos Alberto Madrazo Becerra C.C.T. 27DPR2028X Zona15 Sector 18, Centro,Tabasco. Escuela Primaria Gabino Barrera C.C.T. 27DPR0173V Zona 98 Sector 2 Centro, Tabasco.

Julio César Ponce Martínez. Profesor de educación primaria; Mtro. de educación media y superior; Lic. en ciencias de la educación; Especialidad en docencia; Maestro en educación; Doctorante en Educación. Docente de tiempo completo de la UJAT.

Pertinencia y calidad de la educación médica ante la pandemia de Covid-19

Relevance and quality of medical education to the Covid-19 pandemic

Juan Manuel Muñoz Cano^{1,*} 

Artículo de Revisión

recibido: 03 de mayo de 2020

aceptado: 22 de noviembre 2020

¹División Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Av. Gregorio Méndez 2838-A Col. Tamulté. CP. 86100. Villahermosa, Tabasco, México. E-Mail: juan.munoz@ujat.mx

*Autor de correspondencia: juan.munoz@ujat.mx

RESUMEN

El discurso de calidad para la educación se centra en el enfoque de competitividad que resulta en homogenización y rigidez de los procesos escolares. Este enfoque pasa por alto la pertinencia de la institución y su participación para la promover la equidad social a partir del intercambio de pedagogía y saberes. A causa de la sindeemia entre Covid-19 y las enfermedades no transmisibles fue necesario transitar al trabajo escolar en línea. Por ello el objetivo de esta revisión es analizar ese discurso y las alternativas posibles con la inclusión del enfoque de equidad y la pertinencia. Se analizaron las características del currículo de formación de médicos y las necesidades del contexto social y al sistema nacional de salud. La educación médica no contribuye a afrontar los problemas de salud pública. Son necesarios cambios curriculares para construir capacidades para el aprendizaje autónomo y permanente, necesarios la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades de los diversos grupos de la población. También se requieren modificaciones en las pedagogías para la apropiación de las herramientas tecnológicas que permitan actividades en línea. Es necesario aumentar la reflexión pedagógica en el diseño de propuestas de formación para trascender las cuestiones disciplinares y técnicas.

Palabras clave: Educación y política; Currículo; Mobile-learning; Aprendizaje con base en evidencia; Medicina basada en evidencia.

ABSTRAC

Quality discourse for education focuses on the competitiveness approach that results in homogenization and rigidity of school processes. This approach ignores the relevance of the institution and its participation in promoting social equity through the exchange of pedagogy and knowledge. Because of the syndemic between Covid-19 and noncommunicable diseases, it was necessary to travel to schoolwork online. That is why the objective of this review is to analyze this discourse and possible alternatives with the inclusion of the equity approach and relevance. The characteristics of the medical training curriculum and the needs of the social context and the national health system were analyzed. Medical education does not help address public health problems. Curriculum changes are needed to build capacities for autonomous and life-long learning, necessary to train professionals capable of responding to the needs of the various groups of the population. Changes to pedagogies are also required for the appropriation of technological tools that allow online activities. Pedagogical reflection in the design of training proposals needs to be increased to transcend disciplinary and technical issues.

Key words: Education and politics; Curriculum; Mobile-learning; Evidence-based learning; Evidence-based medicine.

INTRODUCCIÓN

En las estructuras económicas la calidad en la educación es en realidad es un modelo de elites, que se define en la participación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el escenario internacional, con un enfoque "académico". Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el concepto de calidad tiene otro sentido. La calidad de la

educación es la adecuación del ser y quehacer a su deber ser (pertinencia), que propende a una concepción que se orienta a las competencias generadas en el proceso educativo. La UNESCO afirma que la pertinencia de la educación:

Se construye primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación (Tunnermann, 2006, p. 3).

Por eso las IES del siglo XXI deberían vincularse de múltiples formas con la sociedad que se encuentran inscritas. Por esto a las IES “quizá un día se las clasifique por su ‘conectividad’ al sistema distributivo de producción de conocimiento” (Tunnermann, 2006, p. 4). no sólo cuando la asistencia a los campus es un problema a causa de contingencias como pandemias o desastres.

Estas interpretaciones del concepto de calidad llevan enfoques opuestos. Por una parte, el enfoque de competitividad, orientado a la regulación, la economía o el trabajo; en el otro, el enfoque de equidad, orientado a las pedagogías y los saberes (Figura 1).



Figura 1. Enfoques de la calidad de la educación superior

Por ello el objetivo de este análisis es evaluar la pertinencia y calidad de la educación médica Para ello se parte de tres preguntas:

1) ¿La escuela de medicina está inserta en el sistema de salud?

2) ¿la escuela de medicina tiene un proceso dinámico para reestructurar lo que se ha de aprender en el sentido de que el estudiante lo sea de manera autónoma y permanente?

3) ¿la escuela de medicina promueve la apropiación de los recursos tecnológicos para que los estudiantes puedan resolver los problemas de la sociedad y ser estudiantes permanentes y autónomos?

Resultados de los procesos tradicionales de la educación médica

La pertinencia de la educación médica, con base en la expansión y obsolescencia del conocimiento debería centrarse en el manejo de los principales problemas de salud de las comunidades en la repetición de un conocimiento el cual, aunque válido, deja de tener relevancia pues el objeto de estudio requiere nuevos instrumentos conceptuales y nuevos fundamentos teóricos (Foucault, 2009, p. 37). En las IES los procesos educativos tendrían que centrarse en situaciones y problemas a resolver, tales como las principales causas de morbilidad, mortalidad y años de vida saludable perdidos. Las estadísticas muestran aumento continuo de las enfermedades no transmisibles (ENT) sobre todo asociadas a la alimentación. La población de México tiene altas probabilidades de tener hipertensión: se calcula la padecen 60% de la población mayor a 20 años (Rosas y Borrayo, 2018). La diabetes mellitus de tipo 2 es la primera causa de muerte en mujeres y la segunda en hombres, hubo 83,000 defunciones por esta causa en 2010 (INSP, 2020). Con estas condiciones se tienen mayores probabilidades de desarrollar síndromes graves a causa de Covid-19, por lo cual se le llama síndrome a esta asociación. Las ENT deberían ser el principal objeto de estudio escolar, en tanto, enfermedades que agravan la presencia de otras.

Otro aspecto relevante al que deberían afrontar correctamente los profesionales de la salud es cómo manejan las personas sus emociones; la angustia que se produce en situaciones de desastres o, como en este caso, la pandemia de Covid-19. Es necesario contar con profesionales de la salud para tener información para una vida sexual sana (que no es sexología); adoptar un estilo de vida saludable; transitar a relaciones entre mujeres y hombres de mayor aceptación y respeto; promover y aceptar las decisiones con base en el principio de autonomía; disponer de información con rigor científico pero accesible a cualquier nivel educativo para afrontar las prácticas de desinformación. En síntesis, analizar y poner en práctica

durante todo el proceso formativo de la educación médica las normas de la Promesa del Médico (conocida en algunas IES, de manera errónea, como Juramento de Hipócrates) en su versión 2017 (AMM, 2019).

En los organismos reguladores, como el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM), se exige a los procesos educativos que adquieran estatus de calidad, independientemente de su pertinencia y la adaptabilidad de los procesos a las nuevas situaciones tanto en ámbito educativo como en el de la salud.

El énfasis por la calificación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto del desmantelamiento del “Estado benefactor” para su sustitución por el “Estado evaluador”, y forma parte del llamado “discurso de la modernización” con lo cual se aplicaron restricciones en términos reales a la educación (Tunmermann, 2006, p. 7). Esto sucede porque “ante el énfasis de la política educativa neoliberal y sus supuestos de calidad, eficiencia y excelencia, es mucho más sencillo para diversos sistemas evaluar a los alumnos y docentes que realizar una tarea de cambio en las formas de enseñanza que implique establecer un orden diferente de los contenidos” (Díaz Barriga, 2009) así como en la forma de aprender, que es la tradicional de la clase que se recita en el aula a pesar de los dispositivos tecnológicos disponibles que la harían más flexible.

Esta insistencia, deriva de un enfoque por regulación, homogeneizador, y no por pedagogías por saberes, es legitimado por la implantación de los discursos neoliberales mediante la evaluación de la calidad de los planes y programas de estudio, y no de la inclusión de las cuestiones pedagógicas (Díaz-Barriga, 1999) donde se incluyen las competencias mediacionales. Si bien es necesario “aplicar la filosofía de la mejora continua y realizar esa mejora continua y conocer” en los procesos escolares para la gestión del conocimiento (Asturias y Aragón, 2014), no basta con el cumplimiento de normas ISO. Las mediciones de calidad como cuestión técnica manifiestan la desigualdad existente entre diversas instituciones. “La medición de quién o qué está más próximo al ideal de los indicadores”, sean mediciones como acreditación por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Al no verse como problema social se justifica que las inequidades parezcan desigualdades legítimas (Plá, 2018, p. 19).

El currículo de la mayor parte de las instituciones de educación médica del mundo está conformado en dos bloques, derivados de las observaciones que Flexner sugirió como necesidades en su informe de 1910 (Irbi et al., 2010). Uno es el núcleo “básico”, que se ofrece habitualmente los semestres de uno a cuatro, en el que se enseñan conceptos de ciencias parceladas como fisiología, morfología, bioquímica. Esto se simplifica con el argumento que las ciencias básicas son los cimientos del conocimiento, lo cual es reduccionista y simplista. En este modelo se espera que los estudiantes memoricen esos contenidos para pasar a la siguiente etapa. El núcleo clínico, semestres cinco a diez, donde según la idea de los elaboradores del currículo, se espera que los estudiantes apliquen los contenidos a los conceptos que se presentan al cuidado de los pacientes (Figura 2). Este modelo abunda en asignaturas descriptivas y escaso esfuerzo en la construcción de las competencias para la atención de los pacientes y sus familias en el primer nivel de atención y en las comunidades donde se insertan las IES.

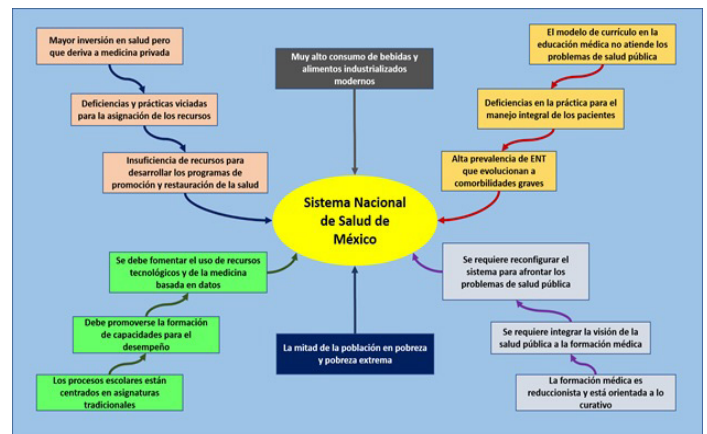


Figura 2. Amenazas para la prestación de servicios de calidad. Los procesos educativos se muestran a la derecha

Esta disposición, que estructura el currículo, no sólo de medicina sino de la mayor parte de las profesiones, parte de la idea ingenua de que si se hace memorizar conceptos de la ciencia (en forma de definiciones, esquemas, y otros) antes que los contenidos conceptuales y procedimentales de la profesión, se comprenderá de manera integral, desde molecular a social, a las personas. En el bloque clínico deberán memorizar a su vez (en forma de definiciones, listado de signos y síntomas, entre otros) los contenidos de las asignaturas, también parceladas, cada una en forma de un “fragmento separado que ignora el rostro global del que forma parte” (Morin, 1999, p. 22), en este caso, el campo de aplicación del conocimiento

que es la medicina. La integración conceptual no sucede de esa manera idealizada, “el aprendizaje nunca consiste exclusivamente en adquirir la práctica del saber-hacer. El conocimiento también es saber-adquirir saber (Álvarez, 2017, p. 14), identificar dónde están (sobre todo en la Web) los conceptos que se requiere aplicar en una situación definida. Por lo contrario, en la escuela tradicional se mantiene:

La ilusión (o el engaño) de que lo que se hace en las aulas escolares es conocer, construir conocimientos y aprender contenidos científicos, cuando se sabe que el conocimiento científico exige determinadas cualidades en el sujeto y la realización de actividades sistematizadas y procedimientos estrictos para poder ser considerado como tal (Álvarez, 2017, p. 9).

Por ello, son constantes las quejas de los docentes de los cursos de los semestres más avanzados acerca de la velocidad del olvido de los contenidos de los primeros cursos (Rodríguez, 2014; Torres et al, 2011), lo que se pretende corregir con más memorización (Llanes et al, 2015; Fortoul et al, 2012; Torres y Osuna, 2011), que lleva a más olvido. Por lo contrario, es fundamental trascender de esta visión de mercado, centrada en la formación de “recursos humanos”, a una con énfasis en los saberes y las pedagogías, la calidad para la educación superior se puede definir a partir de sus atributos:

El patrón de calidad debe contener cuestiones tales como:

- 1) La pertinencia social relacionada con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no solo las del mercado.
- 2) Las exigencias y normas internacionales más generalizadas, relacionadas con la necesidad de lograr una situación favorable para lograr el intercambio profesional, académico e investigativo en el ámbito de la competencia global.
- 3) La comparación con estándares establecidos previo acuerdo y que satisfacen diversas exigencias sociales y estatales, así como las propias de la institución (Aguilera, 2005).

Para la UNESCO, la calidad de la educación es un fenómeno complejo que necesariamente debe articular diversos enfoques y estrategias, pero, sobre todo, procesos innovadores al mismo que mantienen un gran cuidado de la cultura local y global.

La calidad:

Abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Por tanto, también implica cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la “imagen institucional” que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general (Tunnermann, 2006, pp. 11-12).

DISCUSIÓN

1) *¿La escuela es parte del sistema de salud?* Los estudiantes de medicina desarrollan actividades prácticas dirigidas a los pacientes que se encuentran en hospitales de segundo y tercer nivel. En el currículo existe un semestre durante el cual los estudiantes acuden diariamente a los hospitales, incluso con horarios de guardias nocturnas. A este semestre se le llama pre internado ya que posteriormente los estudiantes se integran a servicio en hospitales de segundo y tercer nivel en el Internado Rotatorio de Pregrado. Al terminar los estudiantes prestan un año de atención médica en un sitio de atención en el primer nivel.

No obstante que esto podría parecer que los estudiantes se integran al Sistema Nacional de Salud, en la práctica éstos se apiñan para la observación de lo que realizan los residentes y adscritos. También funcionan como apoyo para diversas actividades como colectar resultados de laboratorio o de imagenología. Evidentemente las actividades no están diseñadas para aplicar las estrategias emanadas de las políticas públicas a la solución de problemas de la población.

2) *¿La escuela tiene un proceso dinámico para reestructurar lo que se ha de aprender en el sentido de que el estudiante lo sea de manera autónoma y permanente?* Para la educación, especialmente para la educación superior, la calidad tiene correspondencia con los propósitos declarados en la misión de la licenciatura de medicina de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en el sureste de México. Son evidentes los dos objetivos prin-

cipales de la misión de la licenciatura de medicina: 1) formar médicos generales que contribuyan de manera significativa en la prevención y atención de los problemas de salud del individual y la sociedad, a través de una formación integral sólida, y 2) capaces de aprender de manera permanente y autónoma, con alto sentido humanístico, científico, tecnológico y ético (UJAT, s.f.). La educación debe entenderse, en este sentido, como “enseñar a pensar, a analizar, a sintetizar y a expresarse libremente traerá como consecuencia que el alumno estará en posibilidades de conocer por sí mismo y seguir aprendiendo de manera autónoma o autosuficiente” (Álvarez, 2017, p. 9), esto es, mediante el uso de los recursos tecnológicos para localizar, evaluar y aplicar información con alto rigor científico en situaciones problema, resolverlos, para convertir la información en sabiduría.

Por ello la misión debe traducirse en el cumplimiento de indicadores relevantes y no limitarse, por ejemplo, a contabilizar el número de estudiantes que aprueban el examen de egreso del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Porque esta manera de entender la calidad tiene como finalidad establecer niveles diferenciales y discriminatorios. Por ejemplo, entre las universidades del norte y del sur de México y sus niveles de ingreso a las residencias médicas. Esto lleva a considerar como justas estas diferencias que corresponden a un arbitrario cultural y otros arbitrarios culturales (Pla, 2018, p. 27).

Lo que avala la calidad no son entonces los logros cognitivos sino las deficiencias respecto a un referente, la supra cognición, “una dimensión política mediante la cual se define un sujeto cognitivo universal y por lo tanto se ubica por encima de las otras normas culturales de cognición” (Pla, 2018, p. 107).

3) *¿La escuela promueve la apropiación de los recursos tecnológicos para que los estudiantes puedan resolver los problemas de la sociedad y ser estudiantes permanentes y autónomos?* Para superar las deficiencias de calidad pedagógica deben plantearse alternativas. Esto puede afrontarse en las escuelas de medicina mediante la Educación Médica Basada en Datos (*Best Evidence Medical Education*) (Sánchez, 2012). Las innovaciones pueden insertarse tanto en las actividades de aula como la transición al *B-learning*, el *flipped classroom* o aula inversa (Moya y Williams, 2016) y la evaluación continua (Díaz-Barriga, 1999).

Para apoyar estas modificaciones son necesarias capacidades para trabajo en plataformas, acceso a bases de datos, entre otras. La alfabetización mediacional debe construir la competencia para “hacer énfasis en el contenido, la comunicación, el análisis, la búsqueda, evaluación y uso de la información” (Nodarse, 2005) en un contexto de aplicación específico: la atención de calidad a los pacientes (Tabla 1).

Tabla 1. Planeación estratégica

Ejemplo de planeación estratégica para la reconfiguración de la educación médica	
Nombre del proyecto	Uso de los teléfonos inteligentes en el aula
Objetivo	Emplear los dispositivos móviles para la búsqueda y aplicación de datos a preguntas clínicamente estructuradas.
Situación para atender	La necesidad de transitar a ambientes de clase donde se desarrollen actividades para la Educación Médica Basada en Evidencia (datos)
Estrategias	Transitar al <i>Mobile-learning</i> Capacitar a los docentes en el uso de los dispositivos móviles para guiar a los estudiantes en la localización de datos en bases con información científica de calidad. Capacitar a los docentes a construir preguntas clínicamente estructuradas. Capacitar a los docentes en el empleo de la evaluación continua.
Establecimiento de indicadores	Número de asignaturas que migran al uso de nuevos modelos pedagógicos como <i>flipped classroom</i> .

Fuente: elaboración propia

Pero dada la complejidad de las bases de datos esto puede caer en otra pose más, como los resultados de innovaciones curriculares como la educación con base en competencias. Para disminuir el riesgo el profesor debe convertirse en el experto en la gestión del conocimiento y promover que los estudiantes transiten hacia la autonomía y aprendan un proceso de búsqueda cada vez más complejo. También es importante analizar el contexto de los estudios primarios, pues de ello depende un mayor nivel de calidad de la información. De esa manera, al elevar los estándares de la información, es posible gestionar aplicar y difundir conocimientos altamente relevantes (Kepes et al., 2016) como a partir de preguntas clínicamente estructuradas (Figura 3).

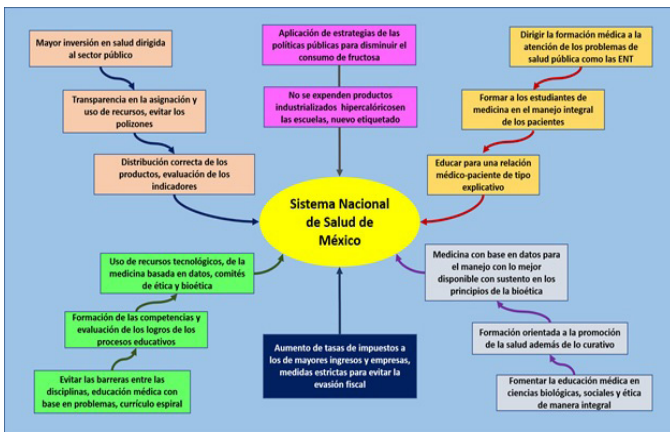


Figura 3. Oportunidades para la mejora en la prestación de los servicios

Estas capacidades no se han construido en las escuelas tradicionales. Tal como se encontró ante la necesidad de proceder a proporcionar clases en línea a causa de la pandemia de coronavirus en 2020, hasta 70% de los estudiantes tuvieron dificultades en la principal universidad de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para trabajar satisfactoriamente (Román, 2020a). Sin embargo, esto no es responsabilidad de los estudiantes. Acostumbrados a la exposición de los temas por los mismos estudiantes y el uso de diapositivas, no están formados para la búsqueda, identificación y aplicación de los datos de artículos científicos. Además, muchos de ellos no disponen de dispositivos móviles y sus teléfonos inteligentes carecen de acceso por falta de recursos para adquirir datos.

Por otra parte, los docentes no pueden apoyarlos porque carecen de habilidades e interés en el uso de los recursos en línea (Román, 2020b). Esto pone de relevancia una falla de espacios y procesos acordes con el aprendizaje de la medicina con base en evidencia para resolver problemas en el ámbito local y nacional. También para promover el aprendizaje autónomo y permanente, tal como está expresado en la Misión de la educación médica de la UJAT.

CONCLUSIONES

La educación médica en nuestro país debe cerrar la brecha con la de los países avanzados, pero no significa la aceptación acrítica de las etiquetas generadas por los organismos internacionales y la implantación de la supra cognición. Por el contrario, es fundamental enriquecer la

dimensión pedagógica en los procesos de formación. La educación debe tener pertinencia y evaluarse con base no sólo en criterios de competitividad sino en los de equidad, sobre pedagogías y saberes.

Los nuevos enfoques educativos y el uso de los recursos tecnológicos privilegian la aplicación de los datos e información en situaciones contextuales para que, mediante transición del consumo a la prosecución, convertirlos en conocimiento y sabiduría. Por ello es necesario abandonar las prácticas educativas sustentadas en el diseño instruccional, que frecuentemente se reducen a la repetición de los índices de libros de texto y secuenciación de asignaturas en una idea del siglo XIX.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

- Aguilera C., V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie36122886>
- Álvarez Nieto, M. (2017). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), 6-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v7n13/2448-8550-ierediech-7-13-00006.pdf>
- AMM (Asociación Médica Mundial). (2019). Declaración de Ginebra, enmendada por la 68ª Asamblea General de la AMM, Chicago, Estados Unidos, octubre de 2017. Recuperado de <https://www.wma.net/es/politicas-post/declaracion-de-ginebra/>
- Asturias, I., y Aragón, D. (2014). *Gurús de la calidad*. Universidad del Valle de Guatemala, Control de Calidad, 1. Recuperado de https://www.academia.edu/10210242/Gur%C3%BAs_de_calidad
- Bransford, J. y Brown, A. (2000). *Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia, y escuela*. National Academy Press. Washington DC, Extracto del Capítulo 1. *Revista del Instituto de Matemática y Física*, 44-64. Recuperado de <http://matesup.cl/portal/revista/2005/reflexiones.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (1999). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. IISUE-UNAM, Ciudad de México.

Emanuel, E. y Emanuel, L. (1999). Cuatro modelos de la relación médico-paciente. En: Azucena Couceiro, Bioética para clínicos. Madrid: Triacastela, pp. 109-126.

Expansión. (20/08/2019). VW y Porsche pagarán una multa de 9,500 mdd en Corea del Sur por el 'diéselgate'. Recuperado de <https://expansion.mx/empresas/2019/08/20/vw-porsche-pagaran-una-multa-corea-del-sur-por-dieselgate>

Fortoul, T.I., Morales, S., Muñoz, A., Jacobo, A., Varela, M., y Rodríguez, V. (2012). Retención de los conocimientos básicos en cinco generaciones de alumnos que terminaron los dos primeros años del plan único de la carrera de médico cirujano en la Facultad de Medicina, UNAM (2007-2011). Investigación en Educación Médica 1(4),170-175. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v1n4/v1n4a3.pdf>

Fuault, M. (2009). El orden del discurso. Fábula Tusquets.

Granados, J. (2009). La enseñanza de las ciencias básicas en medicina desde la perspectiva de la justificación epistemológica del currículo, Educación; 33: 51-60. 10.15517/revdu.v33i2.504.

Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). (2020). Diabetes en México. <https://www.insp.mx/avisos/3652-diabetes-en-mexico.html>

Irby, D.M., y Cooke, M. (2010). Calls for reform of medical education by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: 1910 and 2010, Acad Medicine; 85, 220-227. 10.1097/ACM.0b013e3181c88449.

Kepes, S., y Andrew A. (2014). Evidence-based management and the trustworthiness of our cumulative scientific knowledge: implications for teaching, research, and practice. Academy of Management Learning & Education, 13(3): 446-466. 10.5465/amle.2013.0193.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco, Santillana.

Moya P, y Williams C. (2016). Efecto del 'aula volteada' en el rendimiento académico: estudio comparativo basado en el resultado del rendimiento académico con metodología 'aula volteada' y clase tradicional para la asignatura de salud pública. Rev Educ Cienc Salud,13, 15-20. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol1312016/artinv13116b.pdf>

Muñoz Cano, J.M., Ramírez Mendoza, J., Hernández Abreu, K.E., y Córdova Hernández, J.E. (2020). Aprendizaje de estrategias para aplicación de ciencia en la educación médica. Formación Universitaria, 13(4), 173-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400173>

Nodarse M. (2005). La enseñanza de las ciencias de la información en el currículum de los estudiantes de medicina y de otras especialidades afines. Acimed 13, 1-71. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci050606.htm

Plá, S. (2018). Calidad educativa. Historia de una política para las desigualdades. ISSUE, Ciudad de México.

Rodríguez, R. (2014). Retos de las ciencias básicas en la educación médica. Gac. Med. Mex,150 (Supl 3): 358-360. Recuperado de https://www.anmm.org.mx/GMM/2014/s3/GMM_150_2014_S3_358-360.pdf

Román, J.A. (30 de abril de 2020). El 67.3% de alumnos de la UNAM no logra adaptarse a clases virtuales. La Jornada en línea. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/30/el-67-3-de-estudiantes-de-la-unam-no-logra-adaptarse-a-clases-virtuales-9609.html>

Román, J.A. (26 de abril de 2020). Universidades no estaban listas para clases en línea "de golpe": UAQ. La Jornada en línea Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/26/universidades-no-estaban-listas-para-clases-en-linea-201cde-golpe201d-uaq-6434.html>

Rosas-Peralta, M., y Borrayo-Sánchez, G. (2018). Impacto de los nuevos criterios para diagnóstico y tratamiento de la hipertensión arterial sistémica sugeridos por la American College of Cardiology/American Heart Association. Gaceta Medica de Mexico, 154(6), 633-637.

Sánchez-Mendiola, M. (2012). Educación médica basada en evidencias: ¿Ser o no ser? Investigación en Educación Médica, 1(2), 82-89. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-X2007505712427039>

Torres E., Osuna C. (2011). Reprobación en las carreras del área de ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Educación y Humanismo* 13: 34-50. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2262/2154>

Tunnermann, B. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>

UJAT. (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco). (S.F.) Licenciatura en Médico Cirujano, Misión. Recuperado de <http://www.ujat.mx/285/3303>

Vega, O. A. (2012). Efectos colaterales de la obsolescencia tecnológica. *Facultad de Ingeniería*, 21(32), 55-62. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/1434>

Watmough S.D., y O'Sullivan H. (2010). Graduates from a reformed undergraduate medical curriculum based on Tomorrow's Doctors evaluate the effectiveness of their curriculum six years after graduation through interviews. *BMC Med. Educ.* 10: 65. <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/10/65>

Semblanza de los autores

Juan Manuel Muñoz Cano. Estudió medicina en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), donde es académico desde 1978. Especialista en Planeación y Administración de la Educación Superior, Maestro en Ciencias por el Programa de Biomedicina Molecular del Instituto Politécnico Nacional. Perfil PRODEP. Miembro del cuerpo académico en consolidación "Enfermedades no transmisibles". Jefe del laboratorio 2 de biología molecular, de la UJAT.

Percepción de los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán sobre cómo se fomentan o promueven valores en su formación profesional

Perception of the students of the Faculty of Economics of the Autonomous University of Yucatán on how values are fostered or promoted in their professional training

David de Jesús Santoyo Manzanilla^{1,*} 

Artículo científico

recibido: 30 de julio de 2020

aceptado: 22 de noviembre 2020

¹Académico de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán. Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativa y Humanidades. Km. 1 Carretera Mérida-Tizimín, Cholul. C.P. 97305 Mérida, Yucatán, México. E-Mail: david.santoyo@correo.uady.mx

*Autor de correspondencia: santoyo@correo.uady.mx

RESUMEN

La finalidad de esta investigación consistió en evaluar el tipo de percepción que poseen los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) sobre el modo en que ésta fomenta o promueve valores durante su formación académica-profesional; basado en el cumplimiento del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) que rige a la Institución. Se empleó una metodología de tipo investigación acción-participativa, en donde se utilizó como instrumento una guía de preguntas previamente elaboradas que fue tratada entre los grupos participantes por medio de un foro participativo o grupo de enfoque, donde el criterio de inclusión de la muestra fue que los estudiantes pertenecieran a la Facultad de Economía, ya sea en calidad de ingreso, tránsito o egreso y, en cualquiera de los dos programas educativos ofertados por la dependencia; tampoco importó el género de los participantes. La percepción general del estudiantado de la Facultad de Economía de la UADY en cuanto a la formación de valores consiste en que éstos se encuentran en consolidación y no se encuentran total mente presentes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje involucrados dentro de las actividades académicas. La Facultad de Economía de la UADY debe esforzarse por lograr una formación

centrada en el saber ser de sus estudiantes para obtener el perfil integral de egresado estipulado en el MEFI de la institución.

Palabras clave: Percepción, valores, estudiantes, formación académica, profesional, Facultad de Economía, Escuela de Economía.

ABSTRAC

The purpose of this research consisted of evaluating the type of perception that students of the Faculty of Economics of the Autonomous University of Yucatán (UADY) have about the way in which it fosters or promotes values during their academic-professional training; based on compliance with the Educational Model for Comprehensive Training (MEFI) that governs the Institution. An action-participative research-type methodology was used, where a previously elaborated question guide was used as an instrument that was discussed among the participating groups through a participatory forum or focus group, where the inclusion criteria of the sample was that the students belonged to the Faculty of Economics, either as entry, transit or graduation, in any of the two educational programs offered by the school and of any gender. The general perception of the students of the Faculty of Economics of the UADY regarding the formation of values is that these are in consolidation and are not totally present within the teaching-learning processes involved in academic activities. UADY must strive to achieve a training focused on the “know-how to be” of its students to obtain the graduate profile stipulated in the institution’s MEFI.

Key words: aPerception, values, students, academic, professional training, Faculty of Economics, Economics School.

INTRODUCCIÓN

Desde la formación de las grandes sociedades, la educación ha buscado fomentar los valores desde las primeras etapas de formación académica, a fin de sentar bases que permitan su fortalecimiento día a día, conformándose como parte de la enseñanza dentro de sus áreas fundamentales para desarrollar el sano desarrollo desde el seno familiar mismo.

Por ese motivo, cada vez que es abordado el tema de la educación o la formación académica y profesional, de una manera u otra es necesario hacer mención a la importancia que juega la educación en valores, ya que los valores son principios que permiten orientar el comportamiento como individuos dentro de una sociedad, con el objeto de realizarnos como personas (Zayas, 2016). A través de ello, se proporciona una pauta para la formulación de metas y propósitos tanto a nivel individual como colectivo.

La Organización de Estados Iberoamericanos (2011), en la Declaración de Mar del Plata de la XX Cumbre Iberoamericana, acordó:

Reconocer el derecho a recibir una educación en valores, que incorpore el respeto a los derechos humanos y a la formación democrática, así como la incorporación en el sistema educativo de una cultura de respeto, equilibrio y reconocimiento de los saberes ancestrales, todo ello como garantía imprescindible de la transformación del estado al servicio de los ciudadanos (...).

Lo expuesto afirma la creación de un sistema educativo en donde los valores se conviertan en el pilar fundamental para el desarrollo humano y de la sociedad, abarcando las diferentes culturas existentes por medios de equilibrios constantes en el ámbito educativo en materia de enseñanza y aprendizaje en conjunto con las sociedades.

Continuando con el mismo orden de ideas, Schwartz (1999), señala que existen tres formas cognitivas que sirven de representación para los valores en los individuos a partir de las cuales es posible asegurar el buen desempeño como sociedad o grupos de personas que ocupan

un mismo entorno; éstos son: “las exigencias del organismo, las reglas sociales de interacción y las necesidades socio-institucionales”, del mismo modo expone que los organismos responsables de la educación deben plantear ideas que permitan rescatar los valores tanto en la escuela como en la comunidad a través de acciones concretas y significativas para rescatar los valores, principalmente desde la familia.

Bajo este contexto, en México se ha observado con preocupación cómo el sistema educativo del país va dejando de lado la formación de valores una vez que se cumplen los niveles académicos básicos, haciéndose especial énfasis en las primeras etapas incluso cuando los estudiantes aún son niños; mientras que en las facultades de instrucción profesional se carece de mecanismos bien establecidos para continuar con esta enseñanza, perdiéndose la oportunidad de consolidar una sólida formación en valores para los futuros profesionales que se desempeñarán en diversas áreas de la sociedad.

En lo referente a la Facultad de Economía de la UADY, esta situación no es distinta, en donde aunque los estudiantes tienen claro que la integridad y los valores son parte importante de un profesional; la propia institución no se encarga de dejarlo absolutamente claro a su alumnado incluyéndolo como elemento constante y sistemático dentro de sus programas curriculares, por lo que el estudiantado no tiene una buena percepción sobre el modo en que su respectiva escuela se encarga de fomentar los valores dentro de los procesos de enseñanza pertenecientes a la formación académica profesional.

Es por ello, que se ha procurado llevar a cabo una investigación que cumpla el propósito de evaluar la percepción de los estudiantes acerca de cómo la Facultad de Economía de la UADY fomenta o promueve valores en su formación profesional, teniéndose como objetivos específicos los siguientes:

- (1) indagar sobre el significado del concepto valores para los estudiantes
- (2) identificar los valores practicados y por consolidarse dentro de la Facultad de Economía
- (3) determinar las estrategias que se emplean en la Facultad para promover los valores a través de la actividad docente, tutorial, administrativa, entre pares y directiva
- (4) analizar las áreas de oportunidad y debilidades de la Facultad en la promoción de valores.

Sobre el tema tratado, la tesis doctoral no publicada de Quijano (2015), titulada: “Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del Estado de Yucatán”, la cual fue desarrollada con la finalidad de analizar las preferencias mostradas por un grupo de estudiantes de la UADY con respecto a una amplia cantidad de valores considerados como primordiales en la formación de todo profesional. En este caso se siguió una metodología de tipo descriptiva-cuantitativa, en la que se tomó una muestra de estudiantes igual a 3013, a quienes se les aplicó una encuesta estructurada a través de un cuestionario para medir sus grados de preferencias en torno a diez categorías de valores dadas; obteniéndose como resultado que las categorías de valores con más aceptación fueron los valores morales (con un 40,21 por ciento), valores afectivos (por un 37,84 por ciento) y valores individuales (36,62 por ciento). Finalmente, se llegó a la conclusión de que aunque la información fue clasificada por variables que involucraban el sexo, tipo de trabajo que desempeñan, semestre que cursan, área de conocimiento y licenciatura cursada, se encontró muchas similitudes entre cada una de estas estratificaciones.

Por otro lado, Boroel y Arámburo (2016), realizaron un artículo científico publicado en la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE), titulado: “El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior”, cuyo objetivo primordial consistió en indagar sobre la percepción que poseen los docentes de las distintas áreas de formación académicas y profesionales a nivel superior sobre el papel que juega la universidad en cuanto a la promoción de valores y los mecanismos con los que cuenta para su implementación dentro de los procesos de enseñanza. La metodología empleada fue de tipo cualitativa con corte fenomenológico-descriptivo, utilizando un muestreo de casos tipo, en donde la población estuvo representada por los docentes de la Universidad Autónoma de Baja California en el estado de Baja California, en México; llegándose al resultado de que sólo cuatro del universo de valores propuestos en los cuestionamientos guardan relación semántica con las definiciones de valores profesionales dadas por los participantes; éstas fueron: honestidad, responsabilidad, justicia y respeto. Ante todo esto, la conclusión final fue que los docentes-coordinadores están conscientes de la importancia que tiene la formación en valores así como de su papel como agentes activos de su proceso formativo.

Adicionalmente, se hace mención al artículo científico publicado por Moreno, Ramírez y Escobar (2020), en la revista Educación de la Universidad de Costa Rica, titulado: “Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica”, fue hecho bajo el esquema de revisión sistemática de literatura y cuyo propósito se centró en: “identificar la producción académica en la temática de educación en valores para la Educación Superior del siglo XXI”, dada la imperante necesidad que se tiene de basar en valores la educación dentro del contexto actual. Desde el punto de vista metodológico se llevó a cabo una revisión documental desde el ámbito internacional a través de los reconocidos repositorios de Dialnet, Redalyc y Scielo, mediante preguntas-guía de investigación que incluyen aspectos tales como teorías representativas, variables en la educación de valores y actores sociales involucrados; seguido de un análisis cualitativo de los principales artículos publicados para Latinoamérica, en donde el resultado obtenido reflejó que los factores más importantes que influyen en la educación en valores para el nivel superior son los siguientes:

- (1) el replanteamiento de las instituciones de educación superior de su compromiso para con la sociedad
- (2) el nivel de capacitación de los docentes para transmitir de manera efectiva la fomentación efectiva de valores
- (3) la carencia de una escala de valores bien definida que le permita al estudiante desempeñarse en la sociedad mientras ejerce su profesión
- (4) la necesidad de contar con las pedagogías apropiadas dirigidas al desarrollo de competencias, actitudes y conductas sociales
- (5) el desconocimiento del verdadero beneficio que tiene para la sociedad una educación en valores bien dirigida
- (6) la carencia de mecanismos para implementar programas sociales con las comunidades para poner a su servicio los valores y conocimientos adquiridos.

REFERENTES TEÓRICOS

La teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social intenta ir más allá de la consideración de la conducta humana como respuesta a estímulos de valores que hacía el conductismo. El aprendizaje de conductas se produce siempre, según esta teoría, en un marco social. Esto implica que, además de aprender las normas de conducta por medio de las re-

acciones que los demás tienen ante sus actos, los niños adquieren los modelos de comportamiento adecuados por observación, viendo a los otros actuar. Este último medio de aprendizaje se ha llamado también imitación o modelado, ya que los niños copian el comportamiento de aquellas personas que, por su aceptación social, lugar importante en su mundo.

Existiría una evolución en el desarrollo de la conducta y el pensamiento moral. Los niños comenzarían controlando su conducta por las sanciones externas, premios o castigos, y completarían su desarrollo moral cuando el control fuera interno y los llevara a una conducta altruista y al cumplimiento de los valores morales. En este sentido, el desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización [interiorización] de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes.

Teoría sociocultural de Vygotsky

Vygotsky, es el fundador de la teoría socio cultural en psicología. La teoría sociocultural de Vygotsky hace hincapié en las influencias sociales y culturales sobre el crecimiento intelectual. Cada cultura transmite creencias, valores y métodos preferido de pensamiento o de solución de problemas, sus herramientas de adaptación intelectual, a la generación que le sigue. Por lo tanto, la cultura enseña a los niños que pensar y cómo hacerlo. Los niños adquieren sus conocimientos ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. No aprenden de la exploración solitaria del mundo, sino al apropiarse o “tomar para sí” las formas de actuar y pensar en su cultura. Vygotsky (1991), también creía que las herramientas reales y simbólicas, como las imprentas, los números y los sistemas matemáticos, los signos y los códigos, así como el lenguaje, el desempeñan funciones muy importantes en el desarrollo cognoscitivo.

El sistema numérico es una herramienta cultural que apoya el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. Este sistema pasa del adulto al niño gracias a las relaciones formales e informales y a la enseñanza. En la teoría de Vygotsky, el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje.

Vygotsky, en el significado para el desarrollo, representa al pensamiento externalizado; su función es comunicarse consigo mismo con el propósito de orientarse y dirigirse.

En el curso del desarrollo, él aumenta en las edades más tempranas y luego gradualmente deja de percibirse para convertirse en pensamiento verbal interno.

En relación con el habla social es positiva; él habla privada se desarrolla a partir de las interacciones sociales con otros.

En relación con los contextos ambientales aumenta con la dificultad de la tarea. El habla privada cumple una útil función de autodirección en las situaciones en que se necesita mayor esfuerzo cognoscitivo para alcanzar una solución.

La teoría sociocultural de Vygotsky nos lleva a esperar variaciones amplias en el desarrollo cognoscitivo a lo largo de las culturas que reflejan diferencias en las experiencias de los niños.

Principios de los Valores

En la vida siempre han existido asuntos más importantes que otros para los seres humanos. Por ello, valoramos personas, ideas, actividades u objetos, según el significado que tienen para nuestra vida. Hablar sobre los valores es reflexionar sobre los que somos y lo que queremos ser como individuos, como familia y como humanidad. Por su parte, Jiménez (2008). Señala que:

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud (p.30).

En este sentido, los valores son aquellas cualidades o características que se posee, son acciones propias seleccionadas o elegidas de manera libre, consciente, que ayudan al individuo a orientar su comportamiento y tomar acciones en la satisfacción de determinadas necesidades. De este modo, el valor busca educar la inteligencia y fortalecer la voluntad, desarrollando actividades dirigidas a la práctica, dentro del aula, en el hogar o en su entorno inmediato. Con el objetivo primordial de formar ciudadanos libres, responsables y comprometidos consigo mismos y con la sociedad.

En cuanto a la labor de los profesionales de la educación en el tema de los valores, Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999), consideran que:

Clasificar los valores que creemos son importantes para la vida y lo que Dios desea para nosotros, se considera no es una tarea difícil para el docente, por cuanto es el profesional capacitado para fortalecer valores vitales en los educandos como lo es el respeto, compañerismo, obediencia entre otros. (p.12).

De tal manera que, el docente tiene la responsabilidad de orientar a los educandos en el fortalecimiento de valores esenciales para su vida. De ello dependerá que los estudiantes decidan perfeccionar los mismos, basándose en esfuerzo y perseverancia.

Por lo tanto, puede asumirse que la educación, en el proceso de integración, debe ser continua desde la etapa inicial del niño y su función es formarlo con una conducta basada en valores como lo son el respeto, la honestidad, responsabilidad, cooperación identidad nacional, solidaridad entre otros, de modo que, estén preparados para la participación e incorporación a la sociedad. En este sentido, tanto los docentes como los alumnos y la comunidad son las piezas claves para alcanzar dichas metas, ya que es con ellos y, entonces, que se cumple con el deber de organizar, dividir, evaluar y sobre toda las cosas colaborar con la educación de las personas.

Consolidación para la Formación en Valores Humanos

Según Martínez (2001), existen diferentes tipos de valores. Los que son importantes para todas las personas del mundo se les llama valores universales. También existen otros que varían de acuerdo con cada sociedad, época, cultura y personal (sociales, religiosos, éticos, estéticos, etc.). Los valores universales de los derechos humanos son los que regulan la convivencia en gran parte del mundo.

Los valores son universales porque son asumidos y aceptados por uno o varios grupos sin importar sexo, nacionalidad, edad, estado civil y grupo étnico con el fin de fomentar actividades positivas que favorezcan la convivencia humana. De acuerdo con Ortega y Minguéz (2001), los valores han contribuido a elevar los sentimientos nobles de los hombres de bien; deben analizarse cuidadosamente con el propósito de que los educandos asimilen lo

positivo, tanto los viejos como los nuevos valores, y contribuyan a sublimarlos y jerarquizarlos con espíritu sereno, humano y progresista.

Es importante analizar que las formaciones morales como parte de la regulación inductora de la personalidad guían y dirigen la actuación del hombre y hacen que asuma una actitud correcta y acertada frente a las exigencias que la vida y la sociedad contemporánea plantean. Al respecto, Bosello (2000) expresa: "La educación debe priorizar los valores y revelar los ideales, preparar al hombre para la vida". Uno de los propósitos esenciales de la educación es formar hombres íntegros con principios y valores que les permitan enfrentar las complejas situaciones, asimilar los cambios y buscar soluciones acertadas a los problemas complejos del mundo moderno.

METODOLOGÍA

Para efectos de esta investigación se empleó una metodología de tipo investigación acción-participativa, siendo el instrumento de recolección de datos una guía de preguntas previamente establecidas, cuyo modo de aplicación se ejecutó a través de foros participativos o grupos de enfoque en donde el criterio de inclusión de la muestra fue que los estudiantes pertenecieran a la Facultad de Economía, ya sea en calidad de ingreso, tránsito o egreso, y en cualquiera de los dos programas educativos ofertados por la dependencia y de cualquier género.

Las preguntas que conformaron la guía fueron las siguientes:

1. ¿Cómo definirías los valores?
2. ¿Cuáles son los valores que piensas que la Facultad debería fomentar?
3. ¿Cuáles de esos valores están presentes en la Facultad?
4. ¿Cuáles de esos valores están ausentes en la Facultad?
5. ¿Cuáles de esos valores deben consolidarse?
6. ¿Cómo esos valores se promueven desde la actividad:
 - a. Docente
 - b. Tutorial
 - c. Administrativo
 - d. Entre pares
 - e. El trabajo de los funcionarios
7. ¿Cuáles son los retos que enfrenta la Facultad en torno a la promoción de valores?
8. ¿Qué iniciativas llevarías a cabo para fomentar la promoción de valores en tu Facultad?

El desarrollo de la actividad fue estructurado de la siguiente manera:

1. Presentación de los moderadores, de la actividad y sus objetivos. (5 min.)
2. Proporcionar materiales para elaborar su personificador. (Hojas en blanco, plumones) (5 min.)
3. Presentación de los participantes mencionando su nombre, carrera, grado y grupo. (10 min.)
4. Actividad 1 (pregunta 1): Definir en grupos el concepto de valor. Se les proporciona a los participantes para que de manera individual escriban su definición del concepto, posteriormente en ternas declaran una definición grupal. Finalmente se comparan las definiciones de los equipos para formular una definición final. (20 min.)
5. Actividad 2 (preguntas 2, 3, 4 y 5): Se les proporciona a los participantes unas tarjetas para que listen los valores que la Facultad debe fomentar. Posteriormente se genera un único listado para que los participantes identifiquen los valores presentes, ausentes y los que deben consolidarse en la dependencia. (Nota: Es importante disponer de porta-rotafolio, hojas de papel bond, plumones y tarjetas para cada participante). (40 min.)
6. Descanso (20 min.)
7. Actividad 3 (pregunta 6): En binas se les asignará un área (docente, tutorial, administrativo funcionarios) para analizar cómo se fomentan los valores desde esa área. Posteriormente se comparten las conclusiones en plenario. Finalmente se analiza en grupo cómo se fomentan los valores entre pares. (40 min.)
8. Actividad 4 (pregunta 7): a modo de lluvia de ideas los moderadores solicitan a los estudiantes que expongan cuáles son los retos que enfrenta la Facultad en relación con la transmisión de valores. (10 min.)
9. Actividad 5 (pregunta 8): Se les proporciona a los participantes una tarjeta para que propongan al menos una iniciativa para el fortalecimiento de la formación de valores en la Facultad. (10 min.)
10. Cierre. (5 min.)

Estas actividades fueron realizadas para dos grupos de enfoque: el grupo 1 formado por un total de 12 estudiantes de los cuales 7 eran hombres y 5 mujeres, todos de la Licenciatura en Economía; y el grupo 2 compuesto por 8 estudiantes de los cuales 2 eran hombres y 6 mujeres, todos de la Licenciatura en Comercio Internacional.

Las actividades con el grupo 1 fueron efectuadas el día 04 de abril de 2019, mientras que las concernientes al grupo 2 se ejecutaron el día 10 de abril del mismo año. Ambos eventos tuvieron lugar en las instalaciones de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), específicamente en los salones de posgrado.

RESULTADOS

La aplicación de la metodología descrita permitió obtener los resultados orientados a los objetivos de la investigación. En primer lugar, con respecto a las definiciones sobre valores derivadas de las discusiones grupales se llegaron a las proposiciones señaladas en la tabla 1.

Tabla 1. Definiciones grupales sobre valores.

Grupo 1	Grupo 2
Cualidad o característica moral que influye en el comportamiento positivo de una persona, según sus convicciones y experiencias.	Conjunto de ideas, creencias y acciones que definen a una persona o a un grupo social. Generalmente derivan de la moral y son benéficos para el desarrollo social y la convivencia pacífica de la comunidad.

Fuente: Aplicación de actividades metodológicas a los grupos de enfoque.

De la tabla 1, se puede notar que ambos grupos conocen la importancia de fomentar los valores dentro del ámbito académico y comprenden a grandes rasgos su significado. Ambas definiciones comparten la palabra moral, en el entendido de la misma, según lo afirmado por el mismo grupo de trabajo, que se trata de un concepto ético que tiene que ver con distinción entre lo bueno y lo malo. Por otra parte mientras que el grupo 1 sólo lo enfoca el concepto a persona como individuo dirigido a comportamiento, convicciones y experiencias, el grupo 2 lo extiende hasta grupo social, haciendo mención a beneficio, desarrollo y convivencia.

Tabla 2. Percepción de los alumnos sobre los valores que deben ser fomentados.

Tipo de Valor	Presente (P)	En Consolidación (C)	Ausente (A)
1. Honestidad			
2. Empatía			
3. Sentido de pertenencia			
4. Solidaridad			
5. Responsabilidad			
6. Profesionalismo			
7. Respeto			
8. Disciplina			
9. Compañerismo			
10. Dedicación			
11. Amor			
12. Puntualidad			
13. Inclusión			
14. Participación			
15. Igualdad			
16. Equidad			
17. Generosidad			
18. Integración			
19. Perseverancia			
20. Compromiso			
21. Responsabilidad social			
22. Tolerancia			
23. Humildad			
24. Lealtad			
25. Congruencia			
26. Justicia			
27. Dignidad			
Total	2	14	11

Fuente: Aplicación de actividades metodológicas a los grupos de enfoque.

En la tabla 2, se puede notar que, a excepción de la inclusión y la generosidad, los alumnos no perciben que esté presente ninguno de los valores señalados, colocando un 51,9 por ciento de éstos en consolidación y 40,7 por ciento ausentes. De este modo, la distribución de valores presentes, ausentes y en consolidación fue la mostrada en la figura 1.

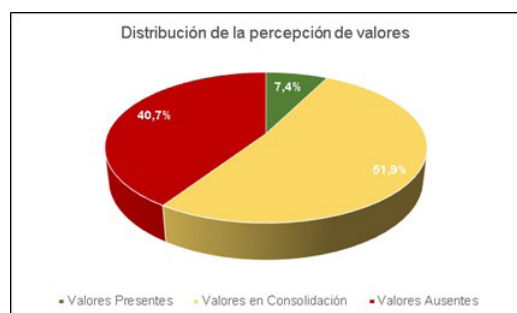


Figura 1. Distribución de valores presentes, ausentes y en consolidación.

Fuente: Aplicación de actividades metodológicas a los grupos de enfoque.

Adicionalmente, dentro del grupo 2, se registró la percepción de los valores por área, ya que éste grupo consideró que no era posible englobarlo como un todo, así pues, el resultado en este caso fue el mostrado en la tabla 3.

Tabla 3. Percepción de fomento de valores por área.

Valor	Administrativos y manuales	Funcionarios	Docentes	Tutores
Responsabilidad	C	C	C	C
Honestidad	P	C	P	P
Puntualidad	P	C	C	C
Compromiso	C	C	C	C
Responsabilidad social	P	P	C	P
Respeto	P	C	C	P
Tolerancia	P	C	C	P
Disciplina	P	P	C	C
Humildad	P	C	C	P
Empatía	P	C	C	P
Lealtad	P	P	C	P
Congruencia	P	C	C	P
Justicia	P	C	C	P
Dignidad	P	P	P	P
Equidad	C	C	C	P
Igualdad	P	C	C	P

Fuente: Aplicación de actividades metodológicas al grupo de enfoque N°2.

Puntos turísticos

En la tabla 3, se puede observar con mayor claridad la percepción de los estudiantes con la presencia y/o ausencia de los valores. Solo los valores de responsabilidad y compromiso calificaron completamente en todas las áreas como en consolidación. El valor que se encuentra presente en todas las áreas fue el de dignidad.

Con respecto al valor de puntualidad, los asistentes recalcan que maestros no suelen ser tan puntuales como deberían. Incluso algunos administrativos tampoco se encuentran en su lugar de trabajo cuando deberían, pero el porcentaje es menor.

La responsabilidad social (cuidado de la energía, medio ambiente, flora, fauna, transparencia de los recursos), se calificó en consolidación de manera general. El respeto se calificó como presente en tutores y administrativos y manuales, lo mismo con el valor de tolerancia, mientras que

las demás áreas aún siguen en consolidación. Con respecto a la disciplina, docentes y tutores fueron calificados en consolidación, sólo funcionarios y administrativos recibieron la distinción de presente.

Ahora, con la humildad, recalcaron que algunos profesores son arrogantes por lo que lo calificaron como en consolidación. La empatía se encuentra presente en tutores, mientras que, en funcionarios, consolidación.

La lealtad se encuentra presente en administrativos y manuales, funcionarios y tutores, mientras que en los profesores resulta estar en consolidación. El valor de la congruencia (entre lo que se dice y se hace) se calificó como en consolidación en funcionarios y docentes y presente en el resto de las áreas.

La justicia y la igualdad, similar que con la congruencia, se encuentra en consolidación en las áreas de funcionarios y docentes y presente en el resto. La dignidad resultó estar presente en todas las áreas. Por último, equidad resultó en su mayoría en consolidación.

Seguidamente, al analizar cómo se promueven los valores desde cada uno de las áreas dentro de la Facultad, se obtuvo como resultado el listado de actividades mostrada en el diagrama de la figura 2.

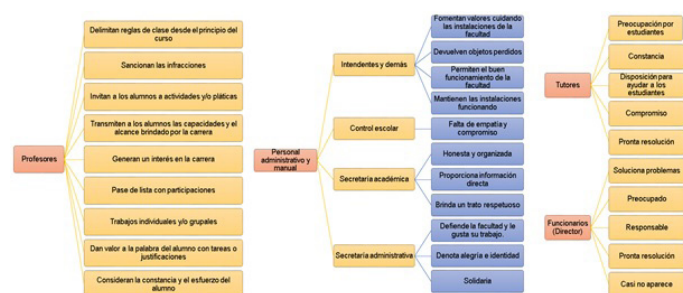


Figura 2. Formas de promoción de valores en cada área de la Facultad.

Fuente: Aplicación de actividades metodológicas al grupo de enfoque N°1.

De la información mostrada en la figura 2, se deduce que obviamente, los profesores son los que tienen la labor más importante en la promoción y fomento de valores dentro de la Facultad de Economía de la UADY.

Por otro lado, en lo concerniente a los retos e iniciativas a los que se enfrenta cada área para transmitir valores, los resultados obtenidos se resumen en la tabla 4.

Tabla 4. Retos e iniciativas para la promoción de valores en la Facultad de Economía de UADY.

Área	Retos	Iniciativas
Alumnos	<ol style="list-style-type: none"> Muy pocos de ellos tienen priorizado los valores. Fortalecimiento de identidad universitaria 	<ol style="list-style-type: none"> Ofrecer cursos y talleres sobre cohesión grupal y valores. Dar a conocer misión, visión y valores de la Facultad. Manifiestar los valores como Facultad. Hacer actividades de inclusión entre carreras.
Administrativos y Manuales	<ol style="list-style-type: none"> Más serviciales y eficientes (trámites en tiempo y forma) 	<ol style="list-style-type: none"> Después de cada servicio recibido, evaluar mediante retroalimentación y seguimiento. Respetar horario de trabajo.
Funcionarios	<ol style="list-style-type: none"> Más empatía 	<ol style="list-style-type: none"> Mediante el acercamiento a los alumnos con una política de puertas abiertas. Conocer a profundidad el reglamento de la Facultad de Economía. Hacer su trabajo de manera eficiente, equitativa. Que sean más profesionales y objetivos
Docentes	<ol style="list-style-type: none"> Puntualidad Compromiso 	<ol style="list-style-type: none"> Selección adecuada y objetiva de los docentes. Que funcionarios tomen cartas en el asunto seriamente
Tutores	<ol style="list-style-type: none"> Ser proactivos (darse a conocer) 	<ol style="list-style-type: none"> Tocar temas a fines para cada semestre. Sesión grupal de manera obligatoria al menos una vez al mes. Censo sobre dudas más comunes de alumnos por fases. Información más accesible (publicado en página de la Facultad y/o en manuales generados)

Fuente: Aplicación de actividades metodológicas al grupo de enfoque N°2.

Con respecto a la área de funcionarios, los asistentes solicitaron más flexibilidad en el sistema para ayudar a los alumnos, que sean eficientes y se terminen los trámites en tiempo y forma. También que tengan horarios establecidos y además sean cumplidos para que los alumnos no pierdan su tiempo esperando ser atendidos. Se expresó que los mismos funcionarios tengan una política de puertas abiertas para estar más al pendiente de las necesidades de los alumnos en general y sean empáticos.

Como comentario de los grupos participantes, afirmaron que los tutores necesitan darse más a conocer, así como los diversos temas relacionados a cada semestre que son primordiales para los estudiantes y su desarrollo académico. Además, que éstos deben estar informados y capacitados para apoyar y dirigir en todo lo que los tutorados puedan necesitar.

Por último, con todo lo comentado sobre los valores, los que están presentes en la Facultad y cómo son promovidos desde las diferentes trincheras, los grupos de enfoque propusieron un conjunto de estrategias para que la institución pueda fomentar o fortalecer los valores en su alumnado. A continuación, se enlistan las propuestas brindadas:

- 1) Asignar al personal realmente enfocado a la labor que debe desempeñar para que de esta manera se logre un buen desarrollo en general.
- 2) Cursos que apelen el lado moral o pláticas que traten de tocar los puntos necesarios para despertar empatía (que es necesaria). Un mejor trato entre actores que componen la Facultad.
- 3) Integrar al personal que trabaja para la Facultad (funcionarios, manual, administrativo, docente) dando el ejemplo al alumnado.
- 4) Carteles llamativos, alusivos al tema de fomento de valores.
- 5) Realizar la semana de valores, con aquellos que se propusieron como más importantes y se reconozcan o, en su defecto reconocerlo de manera particular. La integración y las ganas de dar el servicio a los estudiantes mediante programas.
- 6) Sentido de pertenencia e identidad: al promover la identidad por parte de los alumnos y administrativos podríamos sentirnos orgullosos de nuestra casa y de esa manera, poner en alto el nombre de nuestra Facultad. De esta manera generar mayor participación por parte de todos.
- 7) Buscar al personal adecuado, que no solo esté capacitado para el desempeño de sus actividades, sino que tengan compromiso y pasión.
- 8) Dar pláticas a alumnos y personal a cerca de los valores de la Facultad y cómo implementarlos en la vida universitaria, dando seguimiento a un departamento específico.
- 9) Que las áreas que estructuran a la Facultad adopten un sistema de enseñanza y comunicación por igual para una conexión más fluida con el alumnado.

10) Promover los valores, realizando evaluaciones periódicas de los RRHH laborales de la Facultad donde se pongan en criterio los valores aplicados. Realizar actividades donde los recursos humanos se relacionen con los alumnos. La calidad humana habla por sus actos. Una Facultad sin valores precisa ser renovada y sustituida.

11) Fomentar un sentido de identidad y pertenencia hacia la Facultad.

12) Para los tutores sería que se comprometieran a dar soluciones o sugerencias a los alumnos y que los maestros se esfuercen en la enseñanza.

DISCUSIÓN

En las definiciones sobre valores predominaron los términos convivencia social, influencia positiva, comportamiento y moral, esto coincide con lo expresado por Fabelo (1989), quien expuso que: “Se debe entender al valor como la significación socialmente positiva (...) es verlo contribuir al proceso social y al desarrollo humano”.

La percepción de valores que poseen los estudiantes de la Facultad de Economía de la UADY se centró principalmente como valores en consolidación, encontrándose un número muy reducido de valores presentes bien fundamentados. Esto puede encontrarse influenciado por factores de tipo situacionales (tales como medidas de presión por parte de superiores, impunidad, entre otros), tal como lo menciona Rozzet, Hage y Chow (2011): “Existe una gran influencia de los factores situacionales (presión de los pares, la impunidad) y de las percepciones del estudiante sobre el fraude académico, en el comportamiento deshonesto”. De manera general, se propuso como reto e iniciativa para todas las áreas, que generen una identidad universitaria incluyente, pues los asistentes recalcan que su carrera está siendo rezagada y excluida en ciertos aspectos por la mayoría de los alumnos, administrativos y demás, al pensar que no es una licenciatura que deba estar en la Facultad por su “facilidad” y “grado de importancia” ante las demás licenciaturas en economía que compiten con ella en otras universidades. Esto se relaciona con lo expresado por Quijano (2015), quien menciona que: “En relación con los valores, las universidades emergen como escenarios idóneos, universos simbólicos que desempeñan un importante rol en calidad de agentes de promoción educativa y transmisora del capital cultural”.

CONCLUSIONES

Las definiciones de valores se encuentran enfocadas en la moral, el comportamiento, la sana convivencia y el beneficio común de la sociedad. Los valores considerados como los más importantes que deben ser fomentados dentro de la Facultad de Economía de la UADY son: Responsabilidad, Honestidad, Puntualidad, Compromiso, Respeto, Disciplina, Empatía, Equidad e Igualdad; mientras que la percepción de valores presentes, en consolidación y ausentes de entre un conjunto total de 27 tipos de valores identificados por lo grupos de enfoque evaluados, tuvo una distribución que coloca a los valores presentes en un 7,4 por ciento, un 40,7 por ciento de valores ausentes y un 51,9 por ciento de valores en consolidación.

Los alumnos expresaron su inquietud con respecto a aquellas iniciativas que podrían ser llevadas a cabo realmente en la Facultad con el propósito de fomentar y promocionar de mejor manera los valores dentro de la Facultad, Por lo que han mostrado interés por saber más del tema, así que se ha planteado la sugerencia sobre generar espacios para hablar y debatir las cuestiones relacionadas a los valores.

De entre todas las áreas que forman parte de la Facultad de Economía de la UADY, el área docente es la que se enfrenta a los mayores retos en cuanto a la formación y promoción de valores para con el estudiantado, puesto que representa la interconexión más directa entre los alumnos y la institución, así como con su formación académica propiamente dicha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boroel, B. y Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. Artículo Científico. Rev. RIDE, (7):13. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200463#aff1 [Consulta: Noviembre, 13 de 2020].

Bosello, A. (2000). Escuela y valores. Madrid: Editorial CCS.

Fabelo, J. (1989). Práctica, conocimiento y valoración. La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales.

Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). Impli-

caciones Educativas de la Inteligencia Emocional. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Jiménez, J. (2008). El Valor de los Valores en las Organizaciones. (3a. ed.). Caracas, Venezuela: Cograf Comunicaciones.

Martínez, M. (2001). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Moreno, M., Ramírez, L. y Escobar, J. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. Artículo Científico. Rev. Educación, (44):1. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636> [Consulta: Noviembre, 13 de 2020].

Organización de Estados Iberoamericanos (2011). OEI [online]. Declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana. Declaración de Mar del Plata. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/declaraciondemardelplata.php> [Consulta: Noviembre, 13 de 2020].

Ortega, P. y Minguéz, R. (2001). Los valores en la educación. Barcelona: Ariel.

Quijano, D. (2015). Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán. Tesis doctoral no publicada. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25469605.pdf> [Consulta: Noviembre, 13 de 2020].

Schwartz (1999). A theory of cultural values and some implications for work. Estados Unidos: Zarnrna.

Zayas, J. (2016). [online]. Los Valores. Recuperado de: <http://jacquelinezayas.blogspot.com/2016/03/los-valores.html> [Consulta: Noviembre, 13 de 2020].

Reseña de los autores

David de Jesus Santoyo Manzanilla. Licenciado en Educación (Facultad de Educación de la UADY). Maestro en Educación Superior (Facultad de Educación de la UADY). Licenciado en Ciencias Teológicas (Universidad Iberoamericana). Académico de la Facultad de Economía de la UADY. Fue coordinador de tres áreas en la Facultad de Economía: Tutorías, Seguimiento Académico, y Arte y Cultura. Miembro del Comité de Promoción y Permanencia, y de la Coordinación de Planeación.

La profesionalización del docente a través de los estudios de posgrado. El caso de la Maestría en Docencia del Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA)

The professionalization of teaching through postgraduate studies. The case of the Master's in Teaching from the Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA)

Astrid Hernández Rebolledo¹ 

Artículo Científico

recibido: 23 de junio de 2020

aceptado: 22 de septiembre de 2020

¹Egresada de la Maestría en Docencia del Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA). Calle Eusebio Castillo 1007. Col. Centro, C.P. 86000. Villahermosa, Tabasco. E-mail: astridhdezrebolledo@gmail.com

*Autor de correspondencia: astridhdezrebolledo@gmail.com

RESUMEN

La presente Investigación se realizó en las instalaciones del Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA), con el fin analizar el proceso educativo que el profesor lleva a cabo a través de los estudios de la Maestría en Docencia. Asimismo, otra pretensión fue demostrar que estos procesos formativos permiten lograr la profesionalización docente para mejorar su desempeño en el aula. El docente necesita actualizarse de manera constante y los estudios de posgrado podrían ser una opción importante para enriquecer su profesión, la maestría en docencia ofrece una formación integral a los docentes de todos los niveles, se le instruye en la elaboración de proyectos educativos e innovación en otras cosas, en beneficio de la comunidad escolar por lo que es un agente transformador y generador de cambios que persigue una educación de excelencia. El trabajo empírico se abordó desde el paradigma cualitativo, el tipo de investigación fue la etnografía, puesto que su particularidad es la inmersión profunda con los sujetos de estudio. Los instrumentos de recolección de la información fueron entrevistas y observación participante. Entre los hallazgos más significativos fue que todos los docentes enriquecieron sus aprendizajes poniéndolos en práctica en su labor diaria; teniendo mayor impacto en los docentes con formación distinta a la docencia; demostrando así la importancia de los estudios de posgrado para la profesionalización del docente.

Palabras clave: Docencia, profesionalización, posgrado, maestría, profesión

ABSTRACT

This research was developed in the facilities of the Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA), with the purpose of analyzing the educational process that the teacher carries out through the Master's in Teaching. Additionally, another attempt was to demonstrate that these training processes allow to accomplish the professionalization of teaching to improve the teacher's performance in the classroom. The teacher needs to be updated constantly and postgraduate studies could be an important option to enhance their profession, the master's in teaching offers a comprehensive education for teachers of all levels, they will be instructed in the development of educational and innovative projects in other matters, for the benefit of the school community for which they are a transformative agent and a catalyst for change that is after excellence in education. The empirical work was approached from the qualitative approach, the type of research was ethnography since its feature is the deep immersion with the subjects of the study. The data collection instruments were interviews and participant observation. Among the most significant findings were that all teachers broadened their learnings and put them into practice in their daily teaching, having a bigger impact in teachers with a different background to teaching, proving so the importance of postgraduate studies in the professionalization of the teacher.

Palabras clave: teaching, professionalization, postgraduate, master's, profession.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema educativo se encamina a la excelencia educativa, por lo que existen mayores exigencias para estar a la vanguardia e ir a la par de los países de primer mundo al cambio político, social y educativo; al respecto, se están generando de manera constante nuevas leyes y reformas al sistema educativo, incluyendo la permanencia en su trabajo, por lo cual el docente necesita mejorar su práctica educativa, capacitarse, actualizarse y superarse en lo académico.

En la práctica educativa cotidiana se presentan diversos retos incluyendo situaciones que se pueden presentar de manera imprevista en la sociedad, en muchas ocasiones el docente no las logra enfrentar con éxito al no aplicar los conocimientos pertinentes por diversos factores, entre ellos el no contar con una formación en el área de docencia sino en un área específica del conocimiento, esto da como resultado la falta de confianza al llevar a cabo su labor; de igual modo, en ocasiones, los docentes carecen de estrategias y desconocen los aspectos pedagógicos y didácticos de los cuales debe hacer uso en su práctica diaria, por ello no se siente suficientemente competente en algunos aspectos de su intervención educativa.

El docente necesita actualizarse de manera constante y los estudios de posgrado son una opción importante para enriquecer su profesión, la maestría en docencia ofrece una formación integral a los docentes de todos los niveles, ya que reciben conocimientos acerca del sistema educativo mexicano desde sus inicios, las leyes que lo rigen y la manera en que está conformado, adquieren el conocimiento de recursos para evaluar y planear, así como diversas estrategias en cuanto a diversidad educativa se refiere, el docente conoce la manera en que se estructuran los diferentes niveles educativos, el manejo de la tecnología y en caso de verse en la necesidad de estar al frente de una dirección, éste será capaz de desempeñarse de manera adecuada, ya que recibe la formación sobre gestión educativa, por otro lado se le instruye en la elaboración de proyectos educativos e innovación en beneficio de la comunidad escolar por lo que es un agente transformador generador de cambios que persigue la educación de excelencia.

Todo lo anterior nos lleva a realizar el análisis del proceso que se lleva a cabo durante la maestría en docencia, que ofrece el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA), de ahí surge la investigación.

DESARROLLO

Formación y actualización docente

Como docentes recibimos una formación a lo largo de nuestra carrera profesional; sin embargo, el sistema educativo cambia de manera constante, por lo que exige mayor calidad en la enseñanza, de ahí la importancia de que el docente se actualice de manera constante en miras a la profesionalización de su labor educativa; y mediante diversos medios se puede llegar a ella, pero los estudios de posgrado suelen ser el camino más idóneo para lograrlo. Por ello, en esta investigación se pretende dar a conocer el proceso que se lleva a cabo a lo largo de los estudios de la maestría en docencia, en este caso la impartida en el IESMA.

El papel de la educación y en especial del docente es un aspecto fundamental en el desarrollo de cualquier país, ya que es quien contribuye a la formación de los ciudadanos que la sociedad actual reclama. Si bien, los docentes frente a grupo cuentan con una formación ya sea de normalistas o licenciatura en el área educativa, también existen docentes que tienen formación en un área específica del conocimiento; los primeros necesitan actualizarse y los segundos adquirir herramientas que permitan enriquecer su tarea educativa de manera constante. El docente no es un profesionista que se considere como alguien que acota sus conocimientos a un tiempo determinado de formación, por lo que debe existir una profesionalización docente y capacitarse continuamente.

Estos aspectos y el deseo de superación personal y profesional, llevan a los docentes a realizar estudios de posgrado; es bueno saber que el docente en su papel de educador no puede quedarse rezagado ante la demanda de la sociedad, de ahí la relevancia de mostrar los beneficios que como docentes se adquiere al realizar estudios de posgrado, que son parte indispensable para seguir a la vanguardia educativa y ofrecer un mejor servicio a los educandos, desempeñando una labor educativa de excelencia.

Si bien existen algunos docentes que ven los estudios de posgrado como una simple extensión de la formación universitaria; por ello es necesario exponer los significados que como estudiantes de maestría se le da a la serie de habilidades, herramientas y competencias que se han visto reflejados en el desempeño al interior del aula y en la interacción con los compañeros docentes y las autoridades.

des educativas; además en el desarrollo profesional se ha ampliado el panorama sobre diversas temáticas; al menos es lo que deriva de las bases pedagógicas, didácticas que permiten tener una perspectiva diferente de lo que representa nuestro papel docente y al mismo tiempo dota de un prestigio que da oportunidades de crecimiento profesional, a su vez otorga el grado de maestría para laborar en otros niveles educativos, representando con ello un nuevo ingreso económico.

El docente tiene la posibilidad y la necesidad de seguirse preparando por lo que los estudios de posgrado le brindarán los conocimientos y herramientas necesarias que enriquezcan su práctica educativa a fin de fortalecer los conocimientos con que cuenta y adquirir nuevas habilidades para su superación, tanto profesional como personal.

Maestría en Docencia

El IESMA ofrece la Maestría en docencia cuyo objetivo enmarcado en su diseño curricular es rescatar y fortalecer el espíritu humanista del trabajo y promover la acción como agente de cambio. Propiciar el reconocimiento, análisis y transformación de la propia práctica pedagógica de los docentes de Educación Básica y Normal.

El propósito de la Maestría en Docencia es elevar la calidad docente de los egresados mediante un perfeccionamiento profesional en el terreno de:

- La planeación y adecuación curricular en el aula
- La detección y atención de las necesidades de sus alumnos
- La comunicación y relaciones interpersonales
- El conocimiento y atención de los distintos estilos y ritmos de aprendizaje
- El conocimiento y promoción de las funciones o habilidades mentales requeridas para un aprendizaje significativo
- La actitud de mejora continua que lo lleve a la revaloración y transformación constante de su práctica docente propia
- El análisis de los propósitos, objetivos, enfoques, metas y problemáticas de la educación básica y normal, así como las posibles soluciones individuales y colectivas; y
- El diseño de recursos didácticos

Esto se logra con el concurso de herramientas teóricas que vinculadas a una previa práctica docente, permitan

al maestro superar deficiencias en la formación inicial (inexistente en algunos casos) y consolidar con ello la formación de un buen maestro.

Esta maestría se presenta de manera modular, de acuerdo a lo que versa en su diseño curricular, el IESMA ha optado por una organización modular ligada a una perspectiva integracionista que intenta articular la relación práctica y teoría y romper con la parcelación del enfoque basado en áreas y asignaturas.

Dentro de las estrategias metodológicas enmarcadas en su diseño curricular se encuentran la integración de saberes, el aprendizaje significativo; el análisis crítico y la adecuada relación docente-alumno, donde el docente tiene un papel facilitador y orientador.

En el transcurso de los módulos, en la maestría en docencia se han llevado a cabo una serie de actividades que sin duda han permitido que los docentes desarrollen nuevas capacidades. Cabe señalar que gracias a que está dirigida a los docentes en general, en esta maestría convergen profesionistas de diversas áreas del conocimiento y niveles educativos, abonando mayor riqueza mediante las experiencias de todos los docentes que comparten en cada uno de los módulos, y por supuesto las magistrales cátedras de los maestros que tienen a su cargo la impartición de los módulos, especialistas con una gran trayectoria que cumplen con la misión de la maestría en docencia.

Se considera que la formación adquirida fue muy completa y que la maestría en docencia ha jugado un papel muy importante en el desarrollo de la formación como profesionistas, ha enriquecido de manera positiva los conocimientos de los estudiantes, por lo que es de suma importancia conocer los resultados que han obtenido los egresados de esta maestría; y, de este modo corroborar que la maestría brinda la profesionalización que se requiere actualmente, a fin de que mayor número de profesores pueden considerar la maestría en docencia como una de las mejores opciones para lograr su profesionalización.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde el paradigma cualitativo puesto que dicho paradigma de acuerdo a Ramón & García, (2013) busca comprender los hechos o fenómenos sociales desde su propio contexto, pugna por la inmersión de las unidades de observación; su base está en la interpretación realizada sobre la base de un contex-

to específico; busca reconstruir la realidad tal y como la observa de un sistema social previamente definido.

La investigación se llevó a cabo con el apoyo de los docentes que se encontraban estudiando la maestría en docencia quienes expresaron las experiencias vividas a lo largo de la maestría, del mismo modo este estudio da pie a ser abordada desde un enfoque constructivista debido a que ésta rechaza la idea de que exista una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. El significado no se descubre, sino se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno (Wright, 1993), por lo que cada docente dió a conocer su perspectiva de la realidad vivida. Así el tipo de investigación fue la etnografía, puesto que su particularidad es la inmersión profunda con los sujetos de estudio y la interpretación de sus manifestaciones, así como un contacto prolongado con el fenómeno de estudio, que fue la vía como se llevó a cabo el estudio.

Informantes

Los sujetos de estudio fueron la 8ª generación de la Maestría en Docencia (2018), fue un grupo heterogéneo que estaba unido por el deseo de adquirir una mejoría en aras de la educación de sus alumnos y un crecimiento profesional. Se integraba por quince docentes que laboran en distintos niveles educativos y egresados de diferentes carreras e instituciones de educación superior, que es uno de los motivos por los cuales eligieron estudiar esta maestría. Cabe mencionar que en un principio eran dieciocho docentes de los cuales tres desertaron por diversos motivos y uno más es quien está elaborando esta investigación y al ser observador participante se excluye del grupo para evitar que existan sesgos en los resultados de la investigación, por lo que el estudio se realizó con los catorce integrantes restantes.

Instrumentos de recolección de datos

La técnica de recogida de datos fue la entrevistas, teniendo como instrumentos la guía de entrevista y audio grabaciones. Se realizaron entrevistas a profundidad y fueron grabadas en audio para su posterior análisis, a fin de contrastar las respuestas entre los docentes que ya contaban con formación en el área de la docencia y aquellos que sólo tienen formación en un área específica del conocimiento.

Dado que la entrevista es un acto de comunicación oral que se establece entre dos o más personas (el entrevistador y el entrevistado o los entrevistados) con el fin de obtener una información o una opinión, o bien para conocer la personalidad de alguien.

Se diseñó una guía de entrevista que cuenta con una sección de información sociodemográfica y cinco secciones o categorías construidas de acuerdo a los objetivos de la investigación, estas son motivos, expectativas, influencia de la maestría en la práctica educativa, el grado de satisfacción y las sugerencias, haciendo un total de veintiséis preguntas. Fue un estudio transversal, se aplicó una sola vez.

Análisis y procesamiento de la información

Algunos datos estadísticos, en este grupo se encuentran dos Licenciados en Educación Preescolar, tres Licenciados en Educación Primaria, dos Licenciados en Historia, un Licenciado en Educación Secundaria con la Especialidad en Matemáticas, un Licenciado en Informática Administrativa, una Licenciada en Gestión de Empresas Turísticas, una Licenciada en Química, una Licenciada en Idiomas, una Licenciada en educación especial y dos Licenciadas en ciencias de la educación. Ocho son egresados de las escuelas normales y cinco egresados de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y una egresada de Universidad Autónoma de Guadalajara. Como se puede observar, muchos de ellos están formados con carreras afines a la educación, y los demás están formados en un área específica del conocimiento.

Los docentes se encuentran trabajando en diferentes niveles educativos desde preescolar hasta universidad, son dos profesoras de preescolar, tres de primaria, cinco en educación secundaria (prestan sus servicios en Secundarias técnicas, en el sistema de telesecundaria y una de apoyo de educación especial); tres de preparatoria en sus diferentes sistemas (Instituto de Difusión Técnica, Telebachillerato y Educación Media Superior a distancia); de igual forma se encuentra en el grupo una catedrática que labora en la UJAT y en la Universidad Tecnológica de Tabasco.

Fue un grupo muy nutrido que permitió una dinámica de trabajo en la cual aprendieron de la experiencia de todos sus integrantes.

A partir de las entrevistas realizadas a los profesores se realizaron las catorce entrevistas a profundidad dirigidas a los profesores que ya han cursado la maestría en docencia y estaban próximos a egresar, tomando a maestros formados en el área de docencia y maestros formados en un área específica del conocimiento, para comprobar que los estudios de posgrado favorecen la profesionalización en el docente y para comparar los motivos y las diversas visiones en el transcurso de la maestría de ambas categorías.

En cuanto a las razones que le motivaron a elegir el IESMA para estudiar la maestría tres de los informantes comentaron que eligieron el IESMA por recomendación de compañeros familiares o conocidos que les dieron muy buenas referencias de la institución y uno de ellos solamente porque es una institución avalada por la Secretaría de Educación por lo que tiene validez oficial.

Algunas de las respuestas son las siguientes *Informante 1 (docente con formación en el área de docencia)* “Por una oferta de trabajo que tenía, porque para poder trabajar en escuela normal me pedían la maestría, y para ampliar el panorama”.

Informante 2 (docente con formación en el área de docencia). “Seguirme preparando para mejorar mi práctica educativa, las condiciones del trabajo para favorecer los aprendizajes en los estudiantes. Que me permitiera subir en el escalafón para tener otro cargo en mi nivel, la dirección”.

Informante 3 (Docente con formación en un área específica del conocimiento). “De repente incursioné en el magisterio y como mi preparación no es de docencia decidí meterme a la maestría para conocer esta rama porque la desconocía totalmente, [...] no tengo el perfil académico como docente”.

Informante 4 (Docente con formación en un área específica del conocimiento) “Porque no tenía los conocimientos para impartir clases, como especialista tengo los conocimientos, pero para dar clases se utiliza metodologías, material didáctico, los cuales no tenía”.

Cómo podemos observar en las respuestas anteriores, si bien todos tuvieron como motivo principal el poder adquirir conocimientos, los docentes con formación docente buscan adquirir el grado para acceder a otro cargo o para dar clases en otro nivel educativo; por otro lado,

los que tiene formación en un área específica del conocimiento buscan adquirir los conocimientos en el área de docencia porque no cuentan con dichos conocimientos, tienen conocimientos de su área pero carecen de las herramientas para transmitir estos conocimientos, puesto que no tienen el perfil, quisieron obtenerlo por medio del estudio de la maestría en docencia.

Sobre las expectativas hacia la Maestría los docentes expresan o siguiente:

Informante 1 (Docentes con formación en el área de docencia) “Conocimientos y estrategias para trabajar en el aula”.

Informante 2 (Docentes con formación en el área de docencia) “Mejorar la calidad del servicio educativo, tener más herramientas para desempeñar mejor el trabajo y considerar las condiciones en las que trabajamos o para fomentar un mejor servicio”.

Informante 3 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento) “Muchas expectativas porque yo quería aprender realmente lo que era esto, la docencia, no tenía ni idea de lo que era, yo venía a aprender lo que era la docencia”.

Informante 4 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento) “Conocimiento en el área de la enseñanza, promover en mi persona como docente las habilidades que no tenía para impartir clases”.

Los docentes esperan al ingresar a la maestría que se les proporcionen herramientas para mejorar su práctica. Es claro que los docentes con formación en el área de docencia sólo buscan mejorar su práctica y adquirir nuevas estrategias; sin embargo, los que tienen una especialidad tenían expectativas mucho más amplias de lo que la maestría les proporcionaría ya que deseaban que les diera todo aquello con lo que no contaban como docentes, debido a que no tienen los conocimientos de docencia y consideran que no contaban con las habilidades suficientes para impartir clases.

En cuanto a la contribución que la maestría haría a su tarea educativa la *Informante 3 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento)* expresa lo siguiente:

“De todas las formas, porque esta era mi salvación, porque yo necesitaba aprender todo de aquí, de esta maestría y de todas las formas tenía que apoyarme esta maestría para poder desempeñar mi trabajo, porque ya estaba yo frente a grupo y era necesario”

Los demás coinciden en que esperaban que contribuyera dando herramientas para mejorar el servicio y su tarea frente a grupo.

Acerca de los cambios personales que esperaban que la maestría provocara en ellos, los docentes con perfil educativo manifiestan que de manera económica y en subir de puesto o nivel y en el caso de los docentes con una especialidad, una menciona que en el aumento de horas y la informante tres expresa que no pensó que existiera un impacto en lo personal, sólo buscaba aprender, pero definitivamente si lo hubo.

En la expectativa sobre los facilitadores, comentan que imaginaban que serían maestros excelentes y de mucha calidad debido a las referencias que habían recibido, y una de ellas menciona que pensó que sólo se evocarían a resolver dudas.

En el caso de los desarrollos de las sesiones los normalistas pensaron que no sería diferente a la licenciatura y que serían más teóricos que prácticos y las universitarias creyeron que las clases podrían ser más técnicas, formales y que solo se recibirían consignas y se aclaraban dudas.

Sobre la Influencia de la maestría en la práctica educativa, se establecieron una serie de preguntas. ¿Durante los módulos cursados que considera que ha adquirido en cuestión académica?

Informante 1 (Docentes con formación en el área de docencia) “Desarrollar más las vinculaciones para el trabajo en la organización multigrado...”

Informante 2 (Docentes con formación en el área de docencia) “Mas estrategias que se pueden trabajar con los alumnos, más conocimiento acerca de métodos”.

Informante 3 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento) “Muchos conocimientos de los que yo no tenía idea, fueron muchos módulos que me aportaron, vimos lo de las competencias, y muchas actividades para desarrollar las habilidades del alumno, como poner actividades frente grupo de qué manera tratarlos, si me ayudó mucho. Bastantes”.

Informante 4 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento) “Conocimientos, estrategias, habilidades que no tenía como docente, de cómo transmitir el conocimiento”.

Como se puede apreciar para los docentes con formación en educación hubo aportaciones muy específicas en cuando a los aprendizajes adquiridos en los módulos,

y en el caso de quienes tienen una formación específica en un área del conocimiento, los aprendizajes adquiridos son mucho más amplios pues como ya se comentó en un principio carecían de la formación docente, por lo cual la mayoría de lo visto en la maestría fue de gran provecho. Cabe destacar, que al realizar esta pregunta, los que no tenían formación docente al responder las preguntas lo hicieron con alegría y se pudo apreciar mucha emoción al expresar sus experiencias.

En el caso de los cambios que han observado en su práctica docente los profesores mencionan que se generó un cambio de pensamiento y pueden ahora desarrollar las competencias en el grupo. Por otro lado, expresan que ha existido una mejora en la elaboración de planeaciones y muchos cambios positivos personales y con los alumnos. Al preguntar sobre los módulos de lo que obtuvieron mayores conocimientos y qué aprendieron, destacan los siguientes:

Reflexión de la práctica docente

Informante 2: “Porque me llevó a reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente, cosa que nadie me había hecho reflexionar tanto a tal grado de que aún lo sigo poniendo en práctica con mis alumnos y en mi vida diaria.

Informante 3: “Con los grupos operativos que implementaba el maestro, porque todo mundo contaba sus vivencias y sus experiencias en el aula. Más que hacer tareas, el escuchar a tus compañeros te ayudaba, se quedaba más el que los compañeros platicuen como resolvían los problemas...”.

Estrategias para la enseñanza en la educación básica

Informante 1: “herramientas de nociones de lectoescritura principalmente en primero y segundo grado”.

Informante 2: “me gustó mucho porque nos llevó a reflexionar a cómo trabajar con mis alumnos lo que debería hacer con ellos”

Informante 3: “las técnicas que implementaba el maestro eran innovadoras y las técnicas se evaluación de cómo motiva a los alumnos para hacer las actividades”.

Planeación en el trabajo docente

Informante 1: “Me dio herramientas para los procesos de evaluación y planeación, que algunos si los conocía, pero faltaba enriquecerlos”

Informante 3: “Aprendí con los tipos de evaluación y la forma de planear”

Informante 4: “En todos, pero en este módulo en especial en la parte de planeación me benefició mucho”

Estrategias para la enseñanza en la educación normal

Informante 1 “Adquirí conocimientos en relación a lo que se debe considerar para trabajar en educación normal”

Atención a la diversidad

Informante 2: “Me cambió la visión sobre unos conceptos erróneos que yo tenía, se hicieron muchas estrategias de concientización”

Innovación educativa

Sobre la manera en que han llevado a la práctica estos conocimientos los profesores comentan lo siguiente:

“Hago talleres con los compañeros y algunas dificultades las resolvemos con lo que yo he aprendido en la maestría”

“Implementando las actividades, todo lo que aprendimos e hicimos en los módulos los llevaba a la práctica”

“En las actividades, en el manejo de grupo, en la forma de evaluar”

“En como planear, en llevar a cabo estrategias, en las planeaciones que nos solicitan ahí lo pongo en práctica por que he mejorado mucho en ese sentido”

Como podemos apreciar la mayoría de lo que se aprende en los módulos de maestría se puede aplicar en la labor diaria que desempeñamos y en nuestro comportamiento como parte de la sociedad, ya que tuvo mucha influencia en el quehacer de todos los docentes que estudiaron la maestría, en favor de sus alumnos que son los beneficiados al tener docentes con una mejor preparación en todos los sentidos.

Otra de las categorías en estudio fue el *Grado de satisfacción*, donde los maestrantes respondieron a otra serie de cuestionamientos.

¿Qué tan satisfecho se siente con los resultados obtenidos al estudiar la maestría? *Informante 1 (Docentes con formación en el área de docencia)* “Cambié muchas partes de mi práctica educativa y si es satisfactorio”

Informante 2 (Docentes con formación en el área de docencia) “Me siento satisfecha en un ochenta por ciento, siento que en algunos módulos me quedaron lagunas, que hubo temas redundantes, debieron incluir mejor otros temas”.

Informante 3 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento) “Muy satisfecha, yo venía por una cosa, y salí con muchas cosas de las que no tenía idea, yo solo quería que me enseñen a dar una clase y ya, pero ahora ves al estudiante no solo como una matrícula sino como un ser humano que necesita muchas cosas más que solo tarea, ayuda, apoyo, que despiertes esas habilidades destrezas y personalmente creces mucho, adquieres conocimientos mediante las vivencias, es otro nivel...”

Informante 4 (Docentes con formación en un área específica del conocimiento) “Muy satisfecha, me ha proporcionado los conocimientos que me planteé como objetivos desde el principio de la maestría”.

Podemos observar de acuerdo a lo expresado por los maestros formados en docencia que no se encuentran satisfechos en su totalidad ya que ellos traían conocimientos previos; por el contrario, los docentes egresados de alguna especialidad se sienten muy satisfechos ya que la maestría les brindó un bagaje más amplio de conocimientos, herramientas, cambios y mejora en gran manera en su desarrollo personal y docente.

A cerca del significado que para ellos tiene el término profesionalización, los docentes mencionan que es adquirir mayores conocimientos para mejorar en tu profesión.

“Seguirse preparando, seguir desarrollando habilidades y destrezas y poder lograr los grados de escalafón y poner en práctica todo lo que hemos aprendido”.

“Adquirir conocimientos, para mejorar el desempeño”

“Tiene que ver con el proceso de adquirir conocimientos acordes a tu profesión”

“El que una persona sea competente, que tenga habilidades y destrezas que ponga en función el pensamiento del alumno”

Todos coinciden en que la maestría si cumple con este término.

En el aspecto de grado de satisfacción con el desempeño de los docentes-instructores, manifiestan que están satisfechos con la mayoría y que unos fueron mejores que otros que son docentes con mucha experiencia y conocimientos, pero el módulo de Gestión escolar, pese a que

el maestro tiene muchos conocimientos, consideran que sus estrategias pedagógicas no fue suficiente para que los conocimientos de dicho módulo fueran significativos. De igual manera el módulo de Los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejó muchas lagunas y no se lograron concretar los conocimientos que el programa marcaba como objetivos.

En el sentido de lo más significativo a lo largo de la maestría los docentes con perfil de educación manifiestan que fue el cambio de esquema en sus pensamientos a diferencia de los especialistas en alguna materia que para ellos lo más significativo fue el estar en un grupo donde convergen diversidad de niveles, y por lo tanto diversidad de experiencias.

Informante 1 “Ir cambiando el esquema, lo que consolide en la licenciatura, mejorarlo para facilitar los procesos y generar nuevas habilidades para trabajar”

Informante 2 “Los conocimientos fueron muy buenos y quitaron el pensamiento erróneo que tenía sobre ciertos temas”

Informante 3 “Escuchar las experiencias de los compañeros mediante los grupos operativos, y las actividades del módulo de atención a la diversidad y las estrategias que aplicó el maestro del módulo de Innovación educativa. Fueron claves”

Informante 4 “Somos un grupo con diferentes maestros de diferentes niveles y esto ayuda a enriquecer mucho el trabajo colaborativo, el conocimiento, el poder ir construyendo nuestro conocimiento en favor de todos los del grupo, la facilidad de buscar la información”

En el sentido de los obstáculos y limitaciones a los que se enfrentaron, fueron cuestiones familiares, económicas y el hecho de trabajar en lugares lejanos al ser la maestría en sábado, es bastante cansado después de trabajar toda la semana tener que asistir a la maestría los sábados y los que no tienen formación docente mencionan que en un principio les costó acoplarse porque ignoraban muchas cosas sobre educación y sentían que no sabían nada en comparación con sus compañeros, pero poco a poco se fueron adaptando.

Sobre si elegirían la misma institución para estudiar la maestría, el informante dos señaló que lo pensaría un poco, pero si se le hicieran algunos cambios si la elegiría;

por otro lado, los demás están convencidos que es una buena institución que ha cumplido con sus expectativas. Y definitivamente si la recomendarían porque tuvieron muy buenas experiencias al estudiar la maestría en el IES-MA, están satisfechos con la mayoría de los facilitadores y con los servicios que la Institución les ofrece.

Sobre las sugerencias en beneficio de las mejoras y adecuaciones de la maestría en docencia impartida en el Instituto de Educación superior del magisterio los docentes comentan lo siguiente:

¿Qué debe cambiar, mejorar e incluir?

Informante 1 (docente con formación en el área de docencia) “que se debe tomar en cuenta las evaluaciones que se hacía porque hubo maestros que no cumplieron mis expectativas y deberían tomar en cuenta las encuestas que nos aplican”.

“que sigan con las encuestas y las tomen en cuenta y que los maestros que no cumplen con las expectativas los asignen a los módulos que vayan con su perfil”.

“sólo infraestructura, porque en lo demás no tengo queja alguna”

Informante 2 (docente con formación en el área de docencia). “No le veo ninguno, tal vez evaluar para seleccionar a los maestros mediante diversas maneras, para saber si cumplen con el objetivo de la escuela”.

“Veó todo bien, creo que todo está bien”

“Que tomen en cuenta otras maestrías para atraer más alumnado y tener mejor nivel”

Informante 3 (Docente con formación en un área específica del conocimiento). “La tesis, que por lo menos seis meses antes comenzar a influenciar a los docentes que este trabajo se debe comenzar mucho antes para que al momento de egresar se tenga ya casi terminado y sea más fácil titularse. Debe haber módulos que abarque la atención a las problemáticas en el aula y en la escuela”.

“En los servicios del sanitario de limpieza, el papel en los baños”.

“Que haya una cafetería adecuada para consumir los alimentos. Debe haber módulos que abarque la atención a las problemáticas en el aula y en la escuela”.

Informante 4 (Docente con formación en un área específica del conocimiento) “Nada”, “hicieron falta herramientas en el aula, como el internet, el proyector estaba mal ubi-

cado, un lugar para el receso”. “entrega de materiales de manera puntual”.

En este sentido podemos observar que hay un mínimo de aspectos que quisieran cambiar, mejorar o incluir, pero resaltan la importancia de tomar en cuenta la opinión de los docentes en las evaluaciones de los catedráticos para su contratación.

¿Qué sugieren en el caso de los servicios académicos, servicios administrativos, servicios de infraestructura?

Informante 1 (docente con formación en el área de docencia)

“que tengan más material para trabajar en el aula que la institución los facilite”

“que en cuestión de pagos que administración nos recuerde las fechas y entrega de documentos”.

“los salones no están en muy malas condiciones, los sanitarios, entrega de materiales en el aula, que reparen las puertas porque se atorán, y por ejemplo nosotros tuvimos que comprar las cortinas”.

Informante 2 (docente con formación en el área de docencia).

“nada” “que el personal se quede más tiempo”, “Que crezca, en infraestructura”.

Informante 3 (Docente con formación en un área específica del conocimiento).

“hacer conscientes a los alumnos de cuáles son nuestras responsabilidades y a los maestros, de forma en que los va a transmitir los conocimientos”.

“Al principio los alumnos nos cooperamos para unas cortinas y eso no debería de ser así”

“El mobiliario debería ser un poco más adecuado puesto que son muchas horas las que pasamos aquí, debería haber mobiliario más cómodo, que estén bien cada una de las aulas y que si se puede que haya más aulas para que haya una mejor comodidad”.

Informante 4 (Docente con formación en un área específica del conocimiento)

“que tomen en cuenta las evaluaciones que aplican en los módulos, y que sean en tiempo y forma, que den seguimiento a esas evaluaciones.”

“todo bien en lo administrativo”

“por ser una institución de prestigio y de un gran nivel, hacen falta muchas adecuaciones, como Instituto considero que no tiene las instalaciones adecuadas”.

Como podemos observar en el caso de los servicios académicos, servicios administrativos, servicios de infraestructura no hay muchas sugerencias, solo resalta es aspecto de la infraestructura y la mejora de los espacios que los docentes recomiendan.

Recomendaciones finales u observaciones

En este aspecto son pocas las recomendaciones ya que la mayoría de los alumnos están satisfechos con los servicios de la institución destacan los siguientes comentarios:

“Que realmente este trabajo que se está realizando, la información que se está dando permitan fortalecer los cambios en la institución”.

“Que sea una institución de calidad como lo ha hecho hasta ahora”.

“Que hagan valer las normas y las apliquen de igual manera a todos...”

El cambio y crecimiento que adquirieron a lo largo de la maestría fue favorable y enriquecedor, de acuerdo a todo lo anterior queda establecido que la constante capacitación es fundamental para el docente ya que nunca deja de aprender y se le seguirán presentando retos en su profesión docente.

CONCLUSIÓN

Desde que se estudia para ser docente es de suponerse que será necesario seguir aprendiendo de manera constante pues la profesión docente se encuentra en constante cambio, por ello se busca la profesionalización del docente y la maestría en docencia es una excelente opción, si bien, se aprenden muchas cosas en la práctica, la mejor manera de fortalecer todo ese aprendizaje es mediante el estudio de una maestría, asistir a cursos y talleres que le darán un plus a los conocimientos, pues además brindan la oportunidad de ascender en el magisterio o participar en programas de carácter institucional, así como, crecimiento personal y profesional.

La Maestría en docencia como ya se mencionó durante la investigación, está conformada por un programa integrador que enmarca de manera centrada lo que los docentes deben saber en todos los sentidos, además de tener contenidos teóricos y prácticos, los profesionales que imparten los módulos son de excelencia.

Uno de los objetivos de la investigación fue demostrar la relevancia de los estudios de la maestría en docencia para la profesionalización docente y la manera en que este ayu-

da al crecimiento profesional. Donde se pudo constatar sobre todo con los profesores que no estaban formados en el área de docencia ya que expresaron haber cubierto sus expectativas, cabe señalar, que como en todo proceso, la apertura y el deseo de aprender de los docentes fue fundamental para lograr los objetivos.

Otro aspecto que demuestra la importancia de la maestría es que algunos de los egresados tuvieron excelentes resultados en sus exámenes de Carrera Magisterial, logrando ingresar al nivel A de Carrera, así como, quienes tenían intención de ascender, realizaron examen para una dirección y lo lograron, también buscaran más formas de seguir aprendiendo.

Sin duda, la profesión docente nos exige la capacitación constante para el crecimiento profesional y para beneficio de los estudiantes, los posgrados dan un valor agregado al profesional de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrile de Vollmer, M. I.(S/A). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. Revista Iberoamericana de Educación, Número 5, p.p. 127-130.

Ausubel & Novak & Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° México: Ed. TRILLAS.

González, M (Compiladora)| Instituto para el desarrollo y la innovación Educativa IDIE- Formación de docentes y educadores. Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas.

Grupo de investigación FODIP Formación Docente e Innovación Pedagógica, Universidad de Barcelona. II Seminario internacional Relfido (Red Europea y Latinoamericana de Formación e innovación Docente, Nuevos Retos de la Profesión Docente. <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

Linares, R. (2002), Maestría, Investigación y tesis: ¿Reto o dificultad a vencer?, Geoenseñanza. Vol.7-(1-2). P.127-130.

Núñez, M. A. Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012) Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de investigación educativa, 14(2),10.24. Recuperad de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>.

Paniagua, M. E. (2004). La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en educación.

Doménech, L. y Romeo, A. Materiales de lengua y literatura. Recuperado de http://www.materialesdelengua.org/aula_virtual/descripcion/descripcionpersonajes.htm

II Seminario internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e innovación Docente) que lleva por nombre “Nuevos Retos de la Profesión Docente”, el Grupo de investigación Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP).

Ser docente hoy, (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=137851>).

Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. RMIE. Vol. 14. Núm. 42 pp.911-937.

Reseña del autor

Astrid Hernández Rebolledo. Realizó estudios de Maestría en Docencia en el Instituto de Educación Superior del Magisterio de Tabasco (IESMA), Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Actualmente es docente de telesecundaria frete a grupo con nueve años de servicio, ha participado en cursos y talleres presenciales y a distancia, impartió cursos a docentes y egresados.