

y Sociedad **Educación**

Revista de la Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S. L. P.
Época 5, No. 14, Año 13,
Primavera - Verano 2014
Publicación Semestral.



Asesoría académica para la atención a la diversidad: el caso de las escuelas multigrado

Juan David González Fraga

La resistencia de los estudiantes normalistas ante la lectura

Ma. Cristina Herrera Tovar

Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí

Yolanda López Contreras

Javier Guerra Ruiz Esparza



San Luis Potosí
Un Gobierno para Todos
GOBIERNO DEL ESTADO 2009-2015

Secretaría
de Educación
de Gobierno del Estado

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 241

Educación y Sociedad

DIRECTORIO

Dr. Juan Manuel Carreras López
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

Lic. Isidoro del Camino Ramos
DIRECTOR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR DE LA SEGE DE SAN LUIS POTOSÍ

Dr. Rubén Rodríguez Barrón
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
NORMAL DE LA SEGE DE SAN LUIS POTOSÍ

Dr. Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL

Dra. Yolanda López Contreras
DIRECTORA DE LA UNIDAD 241 DE LA UPN

Mtro. José Javier Martínez Ramos
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
DE LA UNIDAD 241 DE LA UPN

Lic. José Armando Almendárez Robledo
COORDINADOR DE DIVULGACIÓN
DE LA UNIDAD 241 DE LA UPN

C. Victor Mendoza Vigil
COORDINADOR ADMINISTRATIVO
DE LA UNIDAD 241 DE LA UPN

CONSEJO EDITORIAL

Lic. Pastor Hernández Madrigal
Mtro. Arturo López Villalpando
Lic. Eduardo José Alvarado Isunza
Lic. Norma Arriaga Santos
Dra. Yolanda López Contreras
Mtro. José Javier Martínez Ramos
Dr. J. Pablo Vázquez Sánchez
Mtro. Luis Roberto Martínez Guevara

EDITOR

Mtro. Andrés Delgadillo Sánchez

DISEÑO Y FORMACIÓN ELECTRÓNICA

D. G. Eduardo Martín Medina Gómez

Época 5, Año 13, No. 14.
Primavera - Verano de 2014.

«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»

es una publicación semestral de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Los trabajos y puntos de vista aquí publicados
son responsabilidad de sus autores.
ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia.
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97
e-correo: upnslp@prodigy.net.mx
San Luis Potosí, S.L.P., Mex.
www.upnslp.edu.mx

ÍNDICE

Editorial	Pág. 1
Hermeneutas	
Aseoría académica para la atención a la diversidad: El caso de las escuelas multigrado -Juan David González Fraga-	Pág. 3
La profesionalización docente y los posgrados en educación -Ana Ma. Mata Pérez- -María del Refugio Lárraga García-	Pág. 7
Reflexión de la práctica docente como proceso de formación profesional en la Licenciatura en Educación Plan '94 -Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda-	Pág. 11
Teorética	
El grupo de discusión: Fábrica de enunciación en investigación educativa -Luis Roberto Martínez Guevara-	Pág. 17
Horizontes	
La resistencia de los estudiantes normalistas ante la cultura -Ma. Cristina Herrera Tovar-	Pág. 23
Educación y sociedad del conocimiento en México -José Javier Martínez Ramos-	Pág. 27
Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí -Yolanda López Contreras- -Javier Guerra Ruiz Esparza-	Pág. 31
Episteme	
El desarrollo de las competencias docentes -Vicente Quezada Fores-	Pág. 39
Biblios	
Libro Emilio o de la educación Juan Jacobo Rousseau -Cosette Guadalupe Sierra Mendoza-	Pág. 45
Didaktikè	
Evaluación y desempeño docente en la UPN 241 -Patro Hernández Madrigal-	Pág. 49
Poesis	
Sentimiento de muerte -J. Pablo Vázquez Sánchez-	Pág. 55
Vivir pra contarla -Juan Pablo Muñoz Chávez-	Pág. 59
Lithos	Pág. 61

EDITORIAL

Desde el año pasado (2013), México transita por un camino de cambios acelerados en materia de reestructuración política, los que ha generado críticas y resistencia ante una realidad no muy alentadora; en éste sentido, la educación en nuestro país presencia hoy una coyuntura con nuevas dinámicas y retos diferentes a los anteriores, lo que exige repensar la educación misma, a sus profesores, sus instituciones y sus contenidos.

Es en éste escenario, que la UPN Unidad 241 de San Luis Potosí celebra 35 años en una etapa de cambios, logros y retos; generaciones de profesores se han formado dentro de la institución que se mantiene en constante movimiento a lo largo del trayecto. Por ejemplo, en 2011 inició un proceso de concursos de oposición que generó espacios de trabajo, creciendo y complementado con nuevo personal y perfiles, la experiencia ganada con décadas de compromiso hacia la educación.

Así, nuevos programas entre los que podemos mencionar una licenciatura en línea o programas de doctorado, acompañan la oferta académica que por años ha caracterizado a la UPN como institución profesionalizante y formadora de docentes; complementando y dando constancia de la labor y actualización que la misma brinda en favor de la educación y la sociedad en el estado.

Por su parte, la investigación educativa se ha consolidado de forma creciente con programas como el “Verano de la ciencia”, el núcleo estatal de la “Red Nacional de Investigación: Políticas y acontecimientos educativos estatales”, la participación constante en la “Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa” (Redmiie, nacional y estatal), diplomado en “Investigación Educativa” concluido el año pasado. Iniciativas que han nutrido algunos de los escritos aquí contenidos.

La presente revista es una contribución más a la educación en México, generando un espacio de escritura, lectura, diálogo y reflexión sobre temas educativos compartidos al público en general. Pretendemos que en esta nueva época exista un tiraje regular al menos semestral, se tenga dictaminación de los textos por parte de un consejo editorial y también hemos iniciado el proceso del registro ISSN que le brindará una mayor solidez editorial.

El volúmen alberga ensayos sobre temas educativos o investigación educativa de autores procedentes de diversas instituciones. Secciones como “Episteme” que da espacio a reseñas de tesis de alumnos de la UPN; “Bilbios” reseñas bibliográficas, algunas contenidas en nuestra biblioteca; “Lithos” para difusión de obra gráfica de artistas y “Poiesis” para obra literaria.

Andrés Delgadillo Sánchez
Editor



“Humano caído”

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 64.5x55 cm.

Asesoría académica para la atención a la diversidad: El caso de las escuelas multigrado

Juan David González Fraga*

En el estado de San Luis Potosí el 50%¹ de las escuelas primarias se caracterizan por ser multigrado, es decir, un docente atiende dos y hasta los seis grados. El Programa Federal para la Atención a Escuelas Multigrado² durante el ciclo escolar 2012-2013 focalizó 300 escuelas a partir de la implementación de colectivos escolares multigrado integrados por un Asesor Multigrado Itinerante -AMI- quien brindó acompañamiento a cinco escuelas para asesorar y fortalecer la práctica educativa en los docentes. La acción anterior se realizó mediante el fortalecimiento de las competencias profesionales del AMI a través de su participación en el Diplomado “Formación de Asesores para la Atención de Grupos Multigrado” ofertado por la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional durante los meses de septiembre a diciembre de 2012, rindiendo informes de las acciones emprendidas, por lo que, para valorar el impacto de la asesoría académica se utilizó el método de estudio de caso instrumental propuesto por Stake (1991), donde fue necesario la definición de criterios para la selección de las escuelas, ya que se ofrece una diversidad de comparativas entre “casos diferentes”³ (Merriam, 1998); insumo que permitió establecer parámetros

de continuidad, relaciones y significados de los sujetos de investigación (asesores y docentes), así como divergencias y convergencias en su práctica profesional.

Con base en lo anterior se construyeron tres casos: el primero se refiere a las escuelas atendidas por un solo docente en todos los grados, es decir, las unitarias; el segundo por escuelas bidocentes y el tercero escuelas tridocentes. La caracterización de los centros educativos estudiados partió del referente en el puntaje promedio de la prueba estandarizada denominada ENLACE en el año 2012 y que estuvieran focalizadas por el Programa Federal.

* Maestro en Educación con Campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional por la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional; actualmente es responsable estatal del Programa Atención a Escuelas Multigrado en la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

1 Fuente: Base de Datos ENLACE-SEP 2012, de un registro de 2126 escuelas de los cuales 1604 presentaron características multigrado.

2 El Programa es parte de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), su característica principal es que se promueve la relación tutora para la creación de Comunidades de Aprendizaje.

3 Personas que representan distintos miembros de un grupo. Pueden variar en género, raza, ser diferentes miembros de una familia o tener alguna otra característica que puede significar diferente forma de pensar, expresarse o reaccionar ante las situaciones que viven.

La siguiente tabla muestra los datos de los casos:

Casos	Región centro		Región altiplano		Región media		Región huasteca norte		Región huasteca sur		Total	Promedio ENLACE 2012
	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012		
Caso 1. Escuelas unitarias	4	De 389.25 a 425.65			2	De 475.02 a 530.38	2	De 498.05 a 522.82			8	516.43
Caso 2. Escuelas bidentes	2	De 482.97 a 515.72	2	De 474.71 a 550.10			1	De 574.04			5	519.50
Caso 3. Escuelas tridentes	3	De 498.81 a 616.76			1	De 533.56	1	De 520.44	2	De 496.16 a 536.99	7	523.20
Total de escuelas por región	9	499.38	2	512.40	3	539.05	4	559.12	2	532.07	20	523.42
Docentes observados por región	16		2		5		4		2		29	
Número de vistas y registros por región	27		6		9		12		6		60	

Tabla 1. Descripción de los casos y la muestra

Para la recopilación de la información⁴, se aplicó la técnica de observación participativa durante las jornadas iniciales de trabajo, además la revisión de libretas de los estudiantes de los diversos grados y la exploración y uso de los libros de texto gratuitos; se aplicaron 29 entrevistas a profundidad⁵ con base en un guión semi-estructurado con empleo de grabación de audio donde se exploró la dinámica del aula y necesidades de asesoría, concretamente se delimitaron cuatro temáticas: experiencia docente en multigrado, impacto de la asesoría, las prácticas de enseñanza en las escuelas multigrado y el papel de la comunidades en el contexto escolar.

en cuanto al acompañamiento y seguimiento de los asesores, ya que por lo general se encuentran en las zonas más alejadas teniendo que trasladarse en un tiempo que va desde los 40 min y hasta las 2 hrs de la cabecera municipal, porque las distancias son largas o de difícil acceso por los caminos de terracería. En estas escuelas se atiende una población de 16 hasta 32 estudiantes distribuidos en los diversos grados, los maestros presentan movilidad constante; aunque en uno de los centros educativos un maestro de contrato tiene dos ciclos escolares y en otro la maestra cuenta con 9 años porque es relativamente cercana a su hogar.

El caso 1. Las escuelas unitarias con mayor vulnerabilidad.

Se visitaron ocho escuelas ubicadas en los municipios de Guadalcázar, Villa de Ramos, Armadillo de los Infante, Villa de Arista, Lagunillas, Tancanhuitz, Rioverde y Ciudad Valles, en donde se puede dar cuenta que la situación de vulnerabilidad es latente

⁴ Las visitas a las escuelas se llevaron a cabo en tres momentos diferentes: las primeras visitas se realizaron en los meses de abril, mayo y junio de 2012 para diagnosticar las necesidades de carácter pedagógico, las siguientes fueron durante el diplomado (de septiembre a diciembre de 2012) como parte del seguimiento y finalmente en los meses de abril y mayo de 2013 se hicieron visitas de cierre como parte de la valoración del proceso de formación de los asesores.

⁵ Las entrevistas a profundidad se aplicaron en la última etapa, donde se seleccionaron a los docentes informantes con base en la aplicación de la guía de observación para el desarrollo de la clase, es decir, se recopiló información sobre su desempeño en el aula multigrado y después la entrevista según los datos recopilados.

El caso 2. Escuelas bidocentes entre el segundo y tercer período de la educación básica⁶.

Se visitaron 5 escuelas en los municipios Villa de la Paz, Venado, Santa María del Río, Real de Catorce y Tanquián de Escobedo. Los grados se organizan de tal manera que un docente atiende primero, segundo y tercero grados y el otro cuarto, quinto y sexto; aunque por cuestiones administrativas se ubicó a una escuela donde uno de los docentes que funge como director se asignó sólo quinto y sexto con menor número de alumnos, mientras que su compañera atiende los cuatro restantes con un número mayor de estudiantes. En este tipo de escuelas la responsabilidad de la dirección de la escuela no se asigna al maestro con mayor antigüedad, sino a quien el supervisor considera como más responsable para desempeñarse en la función, aún cuando sea de nuevo ingreso en el servicio docente.

El caso 3. Las escuelas tridocentes con mayor oportunidad para el trabajo colegiado.

Se visitaron 7 escuelas de los municipios de Huehuetlán, Soledad, Mexquitic, Tamasopo, Alaquines, Tamazunchale y Villa de Arriaga. Los docentes solo atienden dos grados cada uno, por lo que tienen mayor oportunidad para vincular los aprendizajes esperados, por lo tanto las escuelas de este tipo tienen mayor oportunidad para trabajar de manera colegiada al reunirse como colectivo y tomar acuerdos que los ayude a la mejora del logro educativo. El responsable de la dirección de la escuela es por lo general el que tiene mayor antigüedad, ya que hay posibilidad de mayor permanencia, aunque no pueden tener incentivos económicos del Programa Acciones Compensatorias –antes PAREIB⁷- porque actualmente el recurso solo está destinado para escuelas unitarias y bidocentes.

Análisis de datos y resultados

A partir de la recuperación de las voces de los sujetos entrevistados, de las prácticas registradas en el diario de campo al realizar las visitas a las escuelas y del análisis de los libros y las libretas de los niños; se logró conformar un corpus desde

donde se identifican unidades de análisis para la organización del referente empírico y teórico en un proceso de triangulación de la información obteniendo los siguientes resultados:

- El docente percibe a la escuela multigrado como un problema, sus referentes idealizan las prácticas en grupos homogéneos. Dado este hallazgo es necesario ampliar y fortalecer los referentes teóricos y conceptuales en el docente con la finalidad de reconocer el potencial de la escuela multigrado para el desarrollo infantil, como lo refiere Tahira Vargas sobre el éxito de las aulas multigrado que está en el entrenamiento especial de los maestros sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de currículos integrados a los contextos (2003, p.12).
- La asesoría en la escuela multigrado se reduce a una relación que privilegia el seguimiento burocrático mediante informes escritos, debido a dificultades relacionadas con la distancia geográfica y los recursos materiales disponibles, por tanto, el “contacto pedagógico con otros profesores queda relegado a tareas administrativas” (Murillo, 2004, p.7)
- Las prácticas de asesoría manifiestan un modelo centrado en la expertiz del asesor más que de acompañamiento y colaboración con el docente, es decir, se utiliza la intervención centrada en la parte asesora, quien interpreta y define a realidad, prescribiendo aquellas actividades que van a permitir la solución de problemas (Nieto, 2004, p.152), por tanto, aunque se puede dar cuenta del vínculo con el trabajo docente en el diálogo sobre los problemas cotidianos, los colectivos escolares legitiman la función del asesor más que de la atención a las prácticas de los docentes para favorecer la diversidad e inclusión en los centros escolares.
- La asesoría académica en contextos escolares multigrado enfrenta carencias en la profesionalización de los docentes, reduciendo el currículo a una práctica reproductiva con intentos en la vinculación de contenidos, aprendizajes esperados o definición de temas comunes, además de la configuración de estrategias didácticas diversas poco documentadas y retos geográficos por la distancia en la ubicación de las escuelas para brindar seguimiento y evaluación a las acciones emprendidas, por lo

⁶ Referente tomado del acuerdo 592 para la articulación de la educación básica.

⁷ Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica.

Asesoría académica para la atención a la diversidad: El caso de las escuelas multigrado

tanto, es preciso reorientar el asesoramiento hacia una dimensión curricular, centrado en la escuela desde una óptica colaborativa-institucional para “generar un modelo que asume la cooperación como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional” (Murillo, 2004, p.17) destacando su capacidad para aprender.

Conclusiones

Con base en el análisis de los datos y resultados, es preciso pensar el asesoramiento académico para las escuelas multigrado desde un enfoque de inclusión para la atención a la diversidad en donde todos los estudiantes “puedan desarrollar al máximo sus capacidades” (Casanova, 2003, p.123), lo que significa reducir la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecer en la educación, cualquiera que sea su condición social o cultural. “La inclusión significa que los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Boot y Ainscow, 2004, en Hirmas, 2008, p.18).

Por lo tanto, como una propuesta emergente para la asesoría académica es la constitución de comunidades de aprendizaje⁸ dentro de los colectivos escolares de tal manera que la nueva forma de enseñar y aprender permita satisfacer dos necesidades recurrentes de los maestros: dominar los principales temas del programa y atender individualmente a sus alumnos para evitar su rezago (Cámara, 2010, p.7).

Referencias

Cámara Cervera, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. (IISUE-UNAM, Ed.) Perfiles Educativos, XXXII(130), 14.

Casanova, M. A. (Enero-Abril de 2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie31a04.PDF>

Coll, C. (05-06 de octubre de 2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas.

Recuperado de http://www.innova.uned.es/web-pages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

Coll, C. (s.f.). Las comunidades de aprendizaje. Recuperado de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). Handbook of qualitative research. London: Sage.

Ezpeleta, J. (septiembre-diciembre de 1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>

Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. Social work, 39, 371-380.

Hirmas R, C. (Agosto de 2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Murillo, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. Universidad de Sevilla.

Nieto Cano, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia, Asesoramiento al centro educativo (págs. 147-166). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2005). Propuesta Educativa Multigrado. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, D.F.

Stake. R. (2007). Investigación con estudio de caso. Madrid. Ediciones Morata.

Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿cómo funcionan? Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

⁸ Las comunidades de aprendizaje se refieren a grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí (Coll, s/f, p.3).

La profesionalización docente y los posgrados en educación

Ana Ma. Mata Pérez*

María del Refugio Lárraga García**



“Humanidad”

Técnica: Óleo/tela

Medidas: 83.5x37 cm.

En el país el número de escuelas de posgrado privadas, en términos absolutos, se han multiplicado siete veces de 1990 a 2005, al pasar de 89 en el primer año a 651 en el último año. El mayor incremento se registró en 1993 con una tasa de crecimiento, con respecto al año anterior, de 44%. Estas escuelas representaban el 21% en 1990, mientras que en 2005 equivalían al 44% (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005). El nivel de posgrado ha mostrado un crecimiento mucho más importante que los otros niveles, pues en 1990 había un total de 424 escuelas; en el 2000 fueron mil 94 escuelas, y para el año 2005 sumaban un total de mil 457 escuelas. En 1990, las cinco entidades que contaban con un mayor número de escuelas eran: Distrito Federal, con 325 escuelas; Estado de México, 147 escuelas; Veracruz, 122 escuelas; Nuevo León, 121 escuelas; y, Jalisco 111. Actualmente, Nuevo León y Jalisco ya no pertenecen a este grupo. Las entidades que cuentan con el mayor número de escuelas de este nivel educativo son: Distrito Federal, con 574 escuelas;

*Coordinadora del Doctorado en Gestión Educativa en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CIN-ADE)

**Responsable de la Coordinación de Investigación y del Sistema de Gestión de Calidad, del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE).

La profesionalización docente y los posgrados en educación

Puebla, que, con 417 escuelas, casi cuadruplicó su número; Estado de México, que, del segundo lugar, pasó al tercero con 351 escuelas; Veracruz, con 328 escuelas, y Guanajuato, 268.

Como se observa, las instituciones de educación superior se ubican principalmente en entidades que cuentan con centros urbanos importantes. En este sentido, cabe afirmar que la diferencia en número de escuelas responde, en parte, al proceso de urbanización que nuestro país ha mostrado en los últimos cincuenta años. La concentración poblacional determina, a su vez, la concentración del número de escuelas y la matrícula de educación

“Para el caso de San Luis Potosí, en el período de 2005- 2006 se tiene una cifra estimada de 98 instituciones, de un total de 4,876 instituciones en el país, la cual incluye los niveles de Licenciatura en Educación Normal, Licenciatura Universitaria y tecnológica, y posgrado”. (Fuente: Presidencia de la República, Anexo Estadístico del Quinto Informe de Gobierno 2005, p.p. 53.a 59)

Los posgrados que han presentado mayor crecimiento son los posgrados en educación, de acuerdo a Moreno (2002). Mientras la población

del posgrado en México se triplicó en la década 1990-2000, la de los posgrados en educación se cuadruplicó. Su expansión se caracteriza por ser reactiva ante las políticas de calidad, eficiencia y equidad.

Maya (2007) identifica cuatro tendencias en los posgrados orientados al magisterio, durante el período comprendido entre 1977-1997. Menciona que las maestrías se orientaban a la especialización en un campo disciplinario. Las condiciones que favorecieron su apertura fueron determinadas por la reforma a la Ley Federal de Educación en 1992, dado que en su artículo 18 incorporaba a la educación normal al nivel superior, iniciando un período de apertura de maestrías ofertadas por las escuelas normales superiores.

En el período comprendido de 1980 al 2000, indica Maya, que las universidades pública y privadas se incorporaron al crecimiento de los posgrados y ofertaron especialidades y maestrías a todos los niveles educativos, orientadas a la pedagogía y ciencias de la educación. Es también en este período cuando surgen instituciones privadas que ofrecen estudios de posgrado. Un rasgo distintivo



“Serpiente”

Técnica: Óleo/tela

Medidas: 62x52.

de este período son las maestrías impartidas por docentes cubanos, a partir de la relación establecida entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Ministerio de Educación de la república de Cuba.

De 1992 a 1999, en función de la creación de la licenciatura en educación, en 1984, que proponía la formación del docente investigador, el énfasis de las maestrías estuvo en la investigación, con el propósito de formar a los profesores investigadores de las Instituciones de Educación Superior. Otro factor que influyó en la creación de este tipo de maestrías, de acuerdo al COMIE (2003), fue “el tránsito de investigadores educativos a puestos de decisión política nacional y estatal”.

Las maestrías profesionalizantes y campos emergentes, las ubica Maya (2007) en un período de 1980 al 2000, en el contexto del Programa para la Modernización Educativa (PME) (1988- 1984), donde se reconoce a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como la instancia líder en el desarrollo de programas de posgrado, señalando explícitamente: “la UPN será la instancia académica en la que se apoye la Secretaría de Educación Pública para la realización de sus funciones la materia”. (PME, 1989, cap.3). Al mismo tiempo que las escuelas normales se transforman para fortalecerse y consolidarse como instituciones de educación superior en aspectos de docencia, investigación y difusión de la cultura (Ávalos,2008).

En función de la diversidad de la oferta, los demandantes de los posgrados en educación son docentes de educación básica, en búsqueda de una alternativa de superación; formadores de docentes que inmersos en la política de evaluación a las instituciones de Educación Superior buscan una oportunidad para alcanzar mayores puntajes y, por ende, mejoras salariales; docentes de educación media superior y superior formados en diversas disciplinas que buscan profesionalizar su labor docente; profesionales de la educación que aspiran a ser investigadores educativos.

Cuando se habla de cobertura, calidad y pertinencia en educación superior, no podemos disociarlo del financiamiento en este nivel educativo. Así, dada la falta de una política de Estado –que defina una planeación de largo plazo–, el financiamiento ha sido insuficiente. Fue en el año 2007 cuando

se logró revertir esa tendencia y se concretaron aumentos importantes. Aún con estos esfuerzos, hay una brecha importante para llegar al 1% por ciento del PIB, tal y como lo mandata la Ley General de Educación.

Por ello, coincidimos en que un problema adicional en el nivel superior es la pertinencia, ya que existe un decremento en el número de estudiantes admitidos en programas de ciencias exactas, que pasó de 2.5 a 2.4%, por ciento de la matrícula del 2002 al 2005 (Romo et al, 2005), y una demanda creciente hacia programas de estudio en ciencias sociales y administrativas que abarcaron un 47% por ciento de la matrícula en 2005.

Cabe señalar que los argumentos del Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2014), en el Eje 3.3. Transformación Educativa. Así, el PND en su objetivo 14: Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, señala que:

El propósito es convertir a la educación superior en un verdadero motor para alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción ventajosa en la emergente economía del conocimiento. Es importante reconocer que la educación superior que se imparte en el país ocupa el lugar 15 de las 33 naciones de América Latina y el Caribe que fueron evaluadas por el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Por ello será necesario darle un gran impulso a las universidades, tecnológicos y centros de investigación, dotándolos de los apoyos públicos y privados necesarios para impulsar la docencia, la investigación científica, el desarrollo y la innovación tecnológicos, y la extensión y la difusión de la cultura.

“La consolidación de la educación superior como un sistema de mayor cobertura, más abierto, diversificado, flexible, articulado y de alta calidad es esencial para el desarrollo de México” (PND 2007-2014).

En suma, no hay duda de que una mejora en el nivel de competitividad económica dependerá de lograr que un mayor número de mexicanos tengan acceso y concluyan estudios, de una adecuada calidad y pertinencia, de nivel superior, y que el sistema prepare a una masa crítica de estudiantes

La profesionalización docente y los posgrados en educación

en disciplinas que generan riqueza e innovación. Lo anterior, para que gradualmente se logren tasas de cobertura que permitan a México ser más competitivo en el nivel internacional.

Referencias

CESOP (2011). Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Informe sobre la educación superior en México. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/DDL040%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20superior%20en%20Mexico.pdf>

gob.mx/cesop/doctos/DDL040%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20superior%20en%20Mexico.pdf

PND,(2008) Plan Nacional de Desarrollo (2007-2014), Gaceta Parlamentaria, Cámara de Diputados, número 2531-III, viernes 20 de junio de 2008. Palacio Legislativo de San Lázaro. Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/60/2008/jun/20080620-III.html>



Sin título

Técnica: Óleo/tela

Reflexión de la práctica docente como proceso de formación profesional en la Licenciatura en Educación Plan '94

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda*

“El espíritu de lo prohibido”

*Técnica: Óleo/tela
Medidas: 61x49cm.*



Introducción

Los cambios actuales en los sistemas educativos y en la sociedad donde el conocimiento es valorado [y aquí conviene hacer la acotación de Marcelo (2009) de que el conocimiento tiene fecha de caducidad], plantean retos ante una sociedad del conocimiento, donde la labor de enseñanza y el saber se considera cada vez más inabarcable, pues no se tiene un límite en la información, y por lo tanto es la necesidad de conocerla.

Por otro lado, la tendencia a la especialización y la fragmentación de los conocimientos (Monereo y Pozo, 2003), es utilizada como estrategia para organizar y comprender la gran cantidad de información de diferentes temas, que día a día se van actualizando, ante estos nuevos retos, la persona

*Licenciada en Psicología egresada de la Universidad Regional del Sureste del Estado de Oaxaca. Maestra en Psicología egresada de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí acreditada en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) CONACYT en la línea de formación profesional “Psicología, educación y sociedad”. Actualmente profesora de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, colaboradora en el Núcleo Estatal de San Luis Potosí de Red Nacional de Investigación “Políticas y acontecimientos educativos estatales: características, procesos y posibilidades”.

Reflexión sobre la práctica docente como proceso de formación profesional en la Licenciatura en Educación Plan '94

advierde estar en constante formación y desarrollo. Autores como Imbernón (1994, 2007) y Tenti Fanfani (2007) coinciden en que los cambios o evolución de la realidad social, económica, demográfica y política repercuten en la escuela y, como efecto dominó, en los docentes; sobre todo en su práctica docente, donde es evidente que, al haber cambios externos es necesario también hacerlos al interior de una Institución y en el aula, por lo tanto se exige a la institución educativa y a docentes nuevas demandas que atender.

Imbernón (2001 citado por Monereo y Pozo, 2003) hace énfasis en la evolución acelerada de la sociedad, en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, lo familiar, la producción y distribución que se reflejan en los cambios de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

Ante este panorama de demandas sociales y cambios en las estructuras de la sociedad, de la economía y la política entre otros, la formación del profesorado desempeña un importante papel en relación con la actual crisis de las escuelas y sociedades (Liston y Zeichner, 1997). Por lo tanto un docente requiere de formación permanente y centrarse en su desarrollo profesional.

Desarrollo profesional del docente

El desarrollo profesional es un proceso donde se obtienen mejoras o progresos en la acción misma de la actividad docente, donde no sólo se adquieren conocimientos, sino que se comprenden los procedimientos y se tiene un compromiso continuo.

Monereo y Pozo (2003) y Liston y Zeichner (1997) consideran que un buen docente o profesor es aquel que toma decisiones según el contexto, el que tiene la capacidad de identificar y organizar sus objetivos, así como de elegir las estrategias adecuadas para enseñar y comprender a sus alumnos en cuanto a lo social y cognitivo.

La toma de decisiones está basada en lo que el docente sabe o en la experiencia que ha tenido a lo largo de su labor educativa, también retoma cursos, reuniones o su propia historia como alumno y sus profesores que fueron significativos según sus prácticas de enseñanza que mejor apoyaron su aprendizaje. Existen diferentes instituciones

que están preocupados y ocupados de ser formadoras y actualizadoras de docentes, crean espacios para el conocimiento, intercambio y reflexión de experiencias.

Formación en la Licenciatura de Educación Plan '94

Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 cuenta con diferentes programas educativos para enriquecer la formación de maestros de educación preescolar y primaria, nuestro interés es por la Licenciatura en Educación Plan '94 la cual tiene como propósito general:

Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de los elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción. La Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional pretende de esta manera, ofrecer mayores oportunidades de preparación académica al magisterio potosino e impulsar nuevas concepciones pedagógicas (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241)

Pretende esta licenciatura transformar y enriquecer la práctica del maestro en servicio mediante elementos teóricos, metodológicos y la reflexión de su cotidianeidad, es la reflexión de la práctica un enfoque utilizado para la formación y por ende de desarrollo profesional.

Si la licenciatura está fundamentada en la reflexión de la práctica del docente surgen inquietudes de cómo se da este proceso de reflexión en los profesores de primaria como proceso de formación, como relacionan los elementos teóricos y metodológicos en este proceso de formación mediante la reflexión y si esto lleva al docente en servicio a transformar su práctica educativa.

Guerra (2009) considera que el tema de la reflexión docente comienza a ser un aspecto clave para la formación de los profesores al articular la enseñanza como un proceso complejo, analítico e investigativo en el que los docentes tiene que estar inmersos precisamente para lograr modificaciones y mejoras en sus prácticas mediante la reflexión y el análisis crítico. Además Moral (1997 citado por Guerra, 2009, párr. 5) "menciona que los futuros profesores deben ser formados en un hábito de re-

flexión y análisis de la enseñanza, que se prolongue durante toda su vida profesional.”

Y como institución formadora de profesores se requiere tener en cuenta la enseñanza de la reflexión extendida a los docentes de las asignaturas para que impacte en los docentes en formación. Ante esto Cornejo (2003, citado por Guerra 2009) señala diferentes limitaciones u obstáculos, por ejemplo el tiempo, ya que lo ven como “un carga más y no como un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el quehacer cotidiano” (p.368).

Los procesos formación del profesorado permanente considerada por Imberón (2007) como toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio donde se promueva la reflexión del profesorado, y se potencie un proceso constante de autoevaluación de lo que se hace y se analice por qué se hace.

Indagar las características y maneras de llevar a cabo el proceso reflexivo, la relación del contenido o conocimientos teóricos y metodológicos y dar cuenta de las transformaciones en el aula producto de esta formación nos brindaron elementos para identificar áreas de oportunidad para implementar en generaciones subsecuentes siempre con el interés de ser una institución de mejora en nuestros servicios educativos que no sólo benefician al docente en formación sino a los alumnos, padres de familia, maestros y directivos así como a la comunidad donde cada docente trabaja.

Por lo tanto la investigación se fundamentó en los siguientes objetivos:

- Identificar el proceso de reflexión implementado en las asignaturas que cursaron en la Licenciatura de Educación plan '94.
- Describir los cambios realizados en su práctica educativa como producto de la reflexión de la teoría, metodología y su experiencia en las asignaturas que cursaron los docentes de la LE '94.

Metodología

El método de la investigación es cualitativo de tipo descriptivo, debido a que se pretendía dar cuenta de una situación específica en un contexto

determinado mediante técnicas que permitieran obtener las propias palabras, habladas y/o escritas, de las personas participantes del estudio y su conducta observable, y de esta manera obtener datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1987).

Se abordó el método de investigación cualitativa desde la perspectiva fenomenológica misma que permite comprender la existencia de una persona, cómo es vivida e interpretada, sus interrelaciones en un tiempo y espacio, es ella quien muestra ese mundo que pretende ser entendido; para ello la investigación se realizó en los contextos donde se dieron las relaciones con los objetos, situaciones, personas y sucesos que son considerados una realidad importante desde la perspectiva del actor (Álvarez-Gayou, 2003).

A través de la perspectiva fenomenológica se requiere evitar ideas prejuiciadas, y se esté abierto a escuchar los significados que la propia persona da a su vivencia, el investigador dará sentido a aquello que se escucha y observa, y como refiere Álvarez-Gayou mediante la lectura de los textos, reflexión, escritura y reescritura podrá analizar y comprender la mirada del otro acerca de una situación dada.

El escenario donde se llevó a cabo la investigación fue la Universidad Pedagógica Nacional 241. Las participantes fueron dos docentes-alumnos de la Licenciatura en Educación Plan '94 (LE '94) de sexto semestre siendo ellos informantes representativos del fenómeno estudiado.

Se usó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. La entrevista en sí misma tiene características como ser una conversación cara a cara, donde se tiene contacto social en la que se hacen preguntas pertinentes ante el problema de investigación (McKernan, 1999). Este tipo de diálogo facilita que los informantes clave expresen sus experiencias, percepciones, pensamientos de una situación específica relacionada con su vida cotidiana.

En consecuencia, se elaboró una guía de entrevista para tener presentes los temas importantes o claves a explorar por ejemplo si en las asignaturas usan como estrategia de enseñanza y de aprendizaje los procesos de reflexión de la práctica y cómo se llevan a cabo estos procesos.

En la investigación cualitativa el análisis de los

datos es un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo (Taylor y Bogdan, 1987). En nuestro caso, se tomaron tres tareas básicas de análisis: la reducción de datos, la disposición de datos y la extracción y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994 citadas por Rodríguez et al., 1999), lo que facilitó la obtención de resultados parciales de dicha investigación se describen enseguida.

La reflexión de la práctica como proceso de formación docente

El tema de la reflexión de la práctica del docente es estudiado y utilizado en diferentes modelos de formación docente, en algunos casos de manera sistemática y en otros de manera empírica.

La información derivada de la investigación se categorizó en tres aspectos el primero de ellos la concepción del término de reflexión de la práctica por parte de las docentes-alumnas de la licenciatura: la segunda categoría tiene que ver con los procesos de reflexión que en sus materias utilizan y la tercera son los cambios en su práctica producto de la reflexión docente.

La concepción que tiene con respecto a lo que es la reflexión de la práctica tiene diferentes características la primera es la forma de saber si hacen bien su trabajo, si es funcional las estrategias y actitudes que despliegan en la relación educativa entre los alumnos y los padres de familia. Así lo explica una profesora-alumna:

Es realizar un balance sobre la forma de relacionarse con los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general, no solamente en relación a los contenidos, sino, en todos y cada uno de los aspectos que se involucran en el desarrollo de los alumnos, analizando los pros y los contras de nuestro actuar (DA1).

Al respecto Van Manen (1998) menciona que la reflexión es posible en los momentos en que somos capaces de recapacitar sobre nuestras experiencias, lo que se ha hecho, lo que deberíamos o cual será nuestra actuación. Pero no solo es pensar o recapacitar sino "la reflexión es un concepto fundamental en la teoría educativa y en cierto sentido es solo un sinónimo de -<pensar >. Reflexionar es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferen-

tes alternativas de actuación" (p.11).

Otra característica que las profesoras identifican en el concepto de reflexión de la práctica es que se requiere de continuidad el hacerlo "día a día" y que esto pueda ser un proceso colectivo para el logro de objetivos de mejora profesional y por ende educativo.

Reflexionar sobre la práctica docente es saber si yo como maestro estoy haciendo bien las cosas, hacer un análisis interno de qué me ha funcionado y que no para mejorar, es compartir y tratar de que los demás maestros se puedan involucrar en el cambio para propiciar una educación de calidad en todos los sentidos. Y esta reflexión es siempre, día a día no debemos esperar a que termine el ciclo para autoanalizarnos (DA2).

Con respecto a la segunda categoría de los procesos de reflexión que en sus materias las profesoras alumnas mencionan algunas características pero no mencionan una forma específica o sistemática, por lo que se observa que sus procesos de reflexión son empíricos o va a depender de la estrategia de enseñanza que el asesor de cada asignatura desarrolle en el semestre. La concepción que un profesor-alumno tiene es "pues a través de la comparación, valoración y corrección de la práctica docente" (DA1).

Como dice Anijovich (2009, p.47) "La reflexión, por lo tanto, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político".

Por último, los cambios que las profesoras-alumnas identifican como producto de los procesos de reflexión y aprendizaje en sus asignaturas de la licenciatura tiene que ver con el hacer y pensar de manera distinta las cosas, el prestar atención a los alumnos, sus necesidades, sus intereses y cómo se relacionan con ellos y con otros agentes educativos; una profesora-alumna explica también que replanteó su compromiso y responsabilidad en su quehacer educativo.

Mi actuar con los alumnos, la relación con los padres de familia y los propios niños y sobre todo mi compromiso con la labor que desempeño y la responsabilidad que tengo para con los alumnos y la sociedad en general (DA1).

Los resultados presentados hasta el momento son

parciales debido a que la indagación del tema relacionado a los procesos de reflexión continúa con profesores-alumnos de otros semestres, todo ello, con el objetivo de que la reflexión de la práctica docente como proceso de formación pueda cobrar sentido en los profesores.

A manera de cierre

Los procesos de formación requieren establecerse como una cultura de la formación y desarrollo profesional de cada docente, donde se favorezca:

- la identidad de cada profesor;
- el interés por una formación continua que lo lleve a desarrollarse profesionalmente mediante los conocimientos y su actualización;
- así como el manejo de formas de enseñanza diversificadas, en consonancia con lo que cada alumno requiere, como soporte para su aprendizaje y desarrollo de competencias; y se requiere de ser una decisión personal con el objetivo de mejorar su labor educativa y, no sólo como requisitos lograr mejores puestos, salarios o mitigar demandas de especialización o actualización profesional.

Y como menciona Anijovich (2009, p.43):

(...) es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores. Estas creencias constituyen una certidumbre aceptada en la cual los profesores confían. Las mismas se ponen en movimiento ante la necesidad de resolver un problema y la reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas.

Pueden ser múltiples las necesidades de los profesores-alumnos en su práctica docente, es imprescindible escucharlas y comprenderlas además de interesarnos en las experiencias que tienen en sus aulas: pero sobre todo colaborar mediante procesos de formación para que ellos mismos las identifiquen, comprendan y además se movilicen para mejorar o solventar esas necesidades, mediante la reflexión de la práctica docente en la acción que impacte, no solamente en acciones, sino concepciones, actitudes y su desarrollo profesional en la docencia.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. México: Paidós.
- Guerra, P. (2009) *Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes (ensayo)*. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 2: 243-260. Consultado el 10 de diciembre de 2012 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014yscript=sci_arttext
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La Formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Graó.
- Liston, P. y Zeichner, M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. 2ª Ed. España: Morata.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- Marcelo, C. (2009). *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1).
- Monereo, C. y Pozo J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. España: Síntesis.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª ed. Málaga, España: Aljibe
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones. Bases conceptuales de la investigación cualitativa*. España: Mc Graw Hill.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La profesionalización de los docentes. Condiciones actuales y temas de la agenda política*. En O. López (ed.). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp. 35-56) Barcelona, España: Pomares. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. <http://www.upnslp.edu.mx/index.php/oferta-academica/licenciaturas/educacion-plan-94>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.



“Reflejo”

*Técnica: Óleo/tela
Medidas: 76x44 cm.*

El grupo de discusión: Fábrica de enunciación en Investigación Educativa

Luis Roberto Martínez Guevara*

Hacer grupo, ser parte de... experimentar con el grupo, son prácticas que se acumulan en los sujetos cuando socializan el ser persona por conformar una identidad en colectivo. El siguiente texto muestra la conceptualización del grupo como paquete técnico para el análisis de los discursos que fabrican los sujetos al interactuar en colectivo y los quehaceres metodológicos pertinentes para su diseño, aplicación, análisis y divulgación.

El grupo de discusión constituye una técnica de naturaleza cualitativa con gran tradición en la investigación sociológica –aplicada sobre todo al estudio de mercados-, que a partir de los años 90’s comenzó a despertar interés entre la comunidad de investigadores educativos. Establece un clima apto para la fabricación de discursos que faciliten el reconocimiento en colectivo de concepciones sobre determinada temática de estudio. Como dispositivo grupal favorece el consenso y disenso que los actuantes construyen como un discurso sólido y emergente.

Según Jesús Ibáñez el paquete técnico de sesión de grupos aparece de manera experimental para el año de 1965 en Europa –específicamente en España-; sin embargo, la presentación ante la comunidad científica se suscitó a finales de la década de los 60’s en el contexto de unas jornadas de publicidad.

Las sesiones de grupo¹ de discusión fabrican discurso social dependiendo del contexto donde se aplique. La pretensión inicial es construir de manera crítica información considerada como representaciones de la realidad. Ibáñez (1979) propone que

su aplicación sea como una herramienta o “artificio metodológico que reúna diversas modalidades de grupos, en una articulación específica, en un dispositivo conversacional” (citado por Galindo, 1998: 83).

El grupo de discusión es un simulacro de un pedazo de la realidad. Funciona mejor cuando su ejercicio es promovido en sociedades consumistas, cuando éstas perciben a los individuos² como posibles bienes de expendio y producción a causa de la capacidad de pertenencia a la que están sujetos dentro del capitalismo material existencialista. El grupo es simulado porque es imaginario, sólo llega a ser una esperanza y es manipulable, puesto que el preceptor o monitor tiene en sus manos todos los hilos que mueven al grupo, tiene el poder para asignarles el espacio y controlando el tiempo de esa concesión, vigilar su tiempo. Pero también tiene poder para determinar el grupo: él percibe cuántos y quiénes van a venir. El grupo nace y muere dónde y cuándo quiere el preceptor (Ibáñez, 1979: 81).

*Licenciado en Pedagogía. Docente e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Actualmente es Coordinador de Posgrado de la UPN 241. Coordinador en San Luis Potosí de la Red Nacional de Investigación: Políticas y acontecimientos educativos estatales: características y procesos y posibilidades”.

¹ Para Soler un grupo es “una estructura social que nace de la interacción de individuos” (1999: 79).

² Para Ibáñez el individuo “es el objeto más cuidadosamente fabricado por el sistema capitalista” (1979: 58).

El grupo de discusión: Fábrica de enunciación en Investigación Educativa

La técnica de grupos de discusión no se propone como estrategia canónica, provee el abordaje de objetos de estudio sociales desde la visión de quienes pretenden hacer uso de la misma. El requisito básico es que una vez elegida la técnica se justifique el por qué, el cómo y el para qué hacer uso del paquete técnico de esa manera. Se menciona como paquete técnico porque en el grupo de discusión (tecnología concreta) “el investigador es integrado en el proceso de investigación como sujeto en proceso; las modificaciones que experimenta son momentos del proceso de investigación” (Ibáñez, 1979: 269).

Cuando se utiliza el grupo de discusión y se traduce a tecnología, se hace consciente la técnica, provocando que la funcionalidad y objetividad se incrementen. Es lo que Galindo (1998) denomina pluralismo metodológico, es decir, diseñar metodologías que requieren la implicación de la cultura de la comunicación. Se tiene que hacer uso de elementos allende de los paradigmas tradicionales (cualitativo y cuantitativo), combinarlos y entremezclarlos para engendrar acercamiento pertinente con la realidad para interpretarla con mayor objetividad.

El grupo de discusión tiene su base en el paradigma cualitativo en tanto se proyecta hacia la verificación de supuestos básicos que transcurren entre el principio de dependencia (grupo y preceptor trabajan con el discurso social), pasando por el de apareamiento (simular la posibilidad de acción común que nunca se efectuará entre el grupo y el preceptor), para llegar al principio de ataque y fuga (participar en la sesión donde existen individuos parecidos o no participar, quedando aislado y separado del grupo).

Como dispositivo conversacional, la técnica de grupos de discusión considera la situación de discurso; es decir, el conjunto de circunstancias en medio de las cuales se desarrolla el acto de enunciación. Cuando se alcanza, las hablas individuales se acoplan al sentido social, contraponiéndose una y otra vez hasta que producen consenso, para encontrarse con el grupo fabricando discursos que se hace uno solo mientras la sesión de grupo se encuentre vigente.

El discurso del grupo “es producto de una producción, no de una recolección: en el discurso queda

memoria de las huellas de ese proceso” (Ibáñez, 1979: 263). Por eso es una fábrica discursiva, porque involucra al sujeto como objeto de su empoderamiento lingüístico que hace consciente durante el tiempo que se mantiene la tensión entre los actuantes llamados a la colaboración en el espacio en que se reúnen las subjetividades.

La esencia del grupo de discusión “es la interdependencia de sus miembros y el hecho de que cada integrante actúa en relación con sus propias necesidades, manifestando su vivencia, su experiencia y su punto de vista” (Soler, 1999: 80). El preceptor propone al grupo la situación discursiva, la fija y ordena según los criterios de pertinencia que conciben una reacción desde el sentido social correspondiente a un campo semántico donde se aloja la proposición inicial realizada.

El diseño es abierto en la medida en que se respeten reglas metodológicas mínimas y una integración del o los investigadores como sujetos en ese proceso. Así, la didáctica de la investigación se transforma en una disciplina compleja, multifacética, con apertura; el fin es el comienzo de una vieja fase y el inicio es el término de un ciclo. Ibáñez se “remite a Bourdieu para señalar tres operaciones necesarias para el dominio científico de hechos sociales: una conquista contra la ilusión del saber inmediato (epistemológica), una construcción teórica (metodológica) y una comprobación empírica (tecnológica)” (citado por Galindo, 1998: 84).

El nivel tecnológico trabaja con elementos (individuos) a través de la comprobación por medio de la técnica de la encuesta estadística desde la perspectiva distributiva. El metodológico examina las relaciones entre componentes (individuos o grupos que reflejan estructuras sociales), labora a través de la técnica de grupos de discusión bajo la perspectiva estructural. Finalmente, desde la óptica dialéctica el nivel epistemológico estudia las relaciones entre las estructuras o cambios de sistemas sociales, la técnica de la que se vale es el socioanálisis.

El diseño del paquete técnico, desde la postura estructural es regulado por la estrategia individual que converge en un proceso de encuentro abierto, cambiante, que posibilita el consenso. “El diseño puede estar abierto al azar porque hay un sujeto en proceso que refleja ese azar y lo transforma en

sentido” (Ibáñez, 1979: 268).

Para la selección de los actantes se tiene que considerar más las relaciones que los elementos derivados de la convivencia entre los mencionados. El mejor criterio para la elección de los colaboradores en la construcción del discurso se manifiesta al incluir a los que “reproduzcan mediante el discurso relaciones relevantes” (Ibáñez, 1979: 264). Las fronteras del grupo que identifica Ibáñez que tiene que considerar el investigador son: el tamaño del grupo, la duración de la reunión, la composición del grupo y la verdad o verosimilitud del discurso (1979: 272).

La elección del tamaño del grupo de discusión deviene de razones que proyectan las proposiciones textuales de manera consciente. La proximidad facilita la enunciación de conceptos claros; la atención producto de la cercanía y el rompimiento de fronteras y obstáculos simbólicos, aunados a la exclusión o sesgo de pertenencia móvil a partir del artificio metodológico. Es recomendable la participación de cinco a nueve personas para facilitar la construcción de proximidad dialógica entre los actantes. Es importante que sean más de cinco individuos para resquebrajar la posible redundancia de discursos y el mantenimiento de alianzas que disminuirían la posibilidad de producción relevante.

La duración recomendable para la fabricación de discursos se instaura entre los 60 y 120 minutos. El preceptor provoca el discurso de forma directiva (hacia el exterior) y excitable (al interior), evitando la manifestación de su mando a través de su presencia sutil —a menos que sea una provocación de autoridad consciente—. “La convocatoria y la revocatoria están provocadas por el preceptor (que dice: “Vamos a empezar” y “Ya podemos terminar”)” (Ibáñez, 1979: 274). Por consiguiente, el sentido común aconseja que un grupo “debe finalizar cuando la discusión entra en una fase de cansancio, repetitiva, de no aportación de nuevos datos” (Soler, 1999: 84).

El moderador se convierte en preceptor³ al evitar controlar la palabra y emitir detonantes (frases generadoras de perorata) para la discusión; no controla el tiempo, ni decide cuando empieza ni termina la sesión de grupo. Aboca su trabajo

en la participación de los creadores de diálogo manteniendo una postura de pantalla, donde ve y escucha todo lo que ocurre en la sesión, pero evita intervenir en la alocución.

Como lo cita Ibáñez “el grupo es un espacio de encuentro..., pero el encuentro en la microsituación del grupo sólo se produce entre clases de hablantes cuya interacción verbal no está proscrita en la macrosituación (sociedad global)” (1979: 277). Por tanto, la composición del mismo, tiene que estar mediada por la homogeneidad y la heterogeneidad, cuidando que exista un balance cualitativo más que cuantitativo cuanto a composición de relación social y más cuantitativo que cualitativo en la promulgación de la voz silenciada; es decir, si se establece un actuante varón y cinco mujeres no significa que sea un grupo heterogéneo, debido a la preponderancia del género femenino visto de una relación de poder simbólico. Considerando que tres de las cinco mujeres y los dos varones pertenecen al entorno empresarial y los participantes restantes al proletariado, entonces existiría una situación de obstaculización de la palabra.

Es menester cuidar las relaciones excluyentes en la composición del grupo de discusión; tales como: relaciones de clase social, edípicas (edad, sexo), ecológicas (ciudad/campo, centro/periferia), la oposición fundamental de clase (propietarios/proletariados). Lo conveniente es escoger actantes que permitan la transacción e intercambio de discursos en pro de la manufactura estructurada por el sujeto investigador durante el proceso de creación discursiva.

El territorio donde se efectuará el grupo de discusión debe ser neutral, que sea un espacio abierto a todos; manifestándose como un lugar cerrado hacia fuera y abierto hacia dentro. Ocupar una mesa redonda para el trabajo de discurso es relevante para cuidar que las alianzas no subsistan por mucho tiempo o bien para buscar consensos de forma precipitada. La finalidad es que las redes de comunicación sean naturales (soslayar que los participantes se conozcan entre sí) y asimétricas (logren transferir y comunicar) para lograr captar un discurso genuino de la realidad social.

La manera de interpretar y analizar el discurso generado al interior y al exterior del grupo de dis-

³ Etimológicamente de “pre-capere: adelantarse a asir o a agarrar los hilos” (Soler, 1999: 81).

El grupo de discusión: Fábrica de enunciación en Investigación Educativa

cusión se puede realizar por medio de la captación de los elementos de verosimilitud para simular la verdad hablada por las unidades discursivas del grupo. La credibilidad se puede alimentar a partir de cuatro criterios: lógico, poético, tópico y referencial.

Los elementos necesarios para la ejecución de la técnica de investigación señalada tiene que ver con el diseño de la técnica, pensar qué, quién, para qué, cómo, dónde y cuándo se efectuará el grupo de discusión; probar los detonadores o estímulos para el habla de los actuantes; capacitar al preceptor o preceptora del grupo para que sea invisible al momento de la fabricación de los discursos de los participantes; concertar las citas con los actuantes del grupo para que todos reconozcan la fecha y las condiciones de realización; preparar los instrumentos para el acopio y análisis de la información; coordinar la ejecución del o los grupos de discusión considerando todos los elementos para su implementación; grabar los grupos y analizarlos durante el momento en que se está efectuando la fabricación discursiva; transcribir las enunciaciones fabricadas durante la ejecución de los grupos de discusión; analizar los discursos producidos en los grupos de discusión; reportar las evidencias recopiladas y presentar y divulgar los resultados. Para Blumer (1969) en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (Soler, 1999: 70). Taylor y Bogdan (1996) señalan el alcance de la metodología cualitativa indicando que su empleo es muy útil cuando trata de estudios flexibles, inductivos y todas las perspectivas son valiosas, debido a que se conoce la conducta desde cómo la gente vive su propio mundo. Aquello que se dice o hace es resultado de cómo percibe el entorno. Proponen un enfoque que se orienta hacia “el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor y Bogdan, 1996:159). Álvarez lo aclara de manera tácita “los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio”(2003: 24). Para llevar a cabo el análisis de discurso fabricado en los grupos, se recomienda utilizar el modelo propuesto por Soler (1999: 95), quien señala los

siguientes momentos del proceso:

- A. Técnicas de registro de datos que se han utilizado.
- B. Diagrama de posición de los participantes y el preceptor.
- C. Estructura grupal observada: actitudes, objetivos, participación.
- D. Clima de las relaciones: conflictos, problemas, necesidades del grupo y cómo se solucionan éstos.
- E. Interacciones efectuadas más relevantes.
- F. Secuencia de los temas y su duración.
- G. Tiempos de intervención de los participantes y silencios significativos.
- H. Análisis de los roles desempeñados.
- I. Análisis del discurso.

Finalmente después del ejercicio arduo de recopilar y analizar la información derivada del discurso se tiene que reportar los resultados a través del informe de investigación de los discursos. Se evidenciarán los discursos centrales de los actuantes en el grupo de discusión y se emplean los datos para lo usos que los investigadores educativos consideren pertinentes.

El empleo de esta técnica permite la exploración de las nociones de los actuantes en un entorno que aunque de momento es simulado genera una atmósfera grupal que promueve una aproximación científica a la realidad social indagada. Asimismo, en la investigación educativa resulta fundamental para comprender y explicar los fenómenos sociales que se suscitan en los espacios escolares y no escolares y, en general en comunidades de aprendizaje. Su uso es una posibilidad de encuentro con las personas y facilita la competencia lingüística al orientar el habla de los individuos y la voz de la identidad grupal que se construye de forma natural.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Galindo, J. (2006). *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*. México: CONACULTA / Instituto Mexiquense de Cultura.
- _____ (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México,

Pearson Addison Wesley.

Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Russi, B. (2001). "Grupos de discusión". En Galindo, J. (coord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México, Pearson, pp. 75-115.

Soler, P. (1999). La investigación cualitativa en

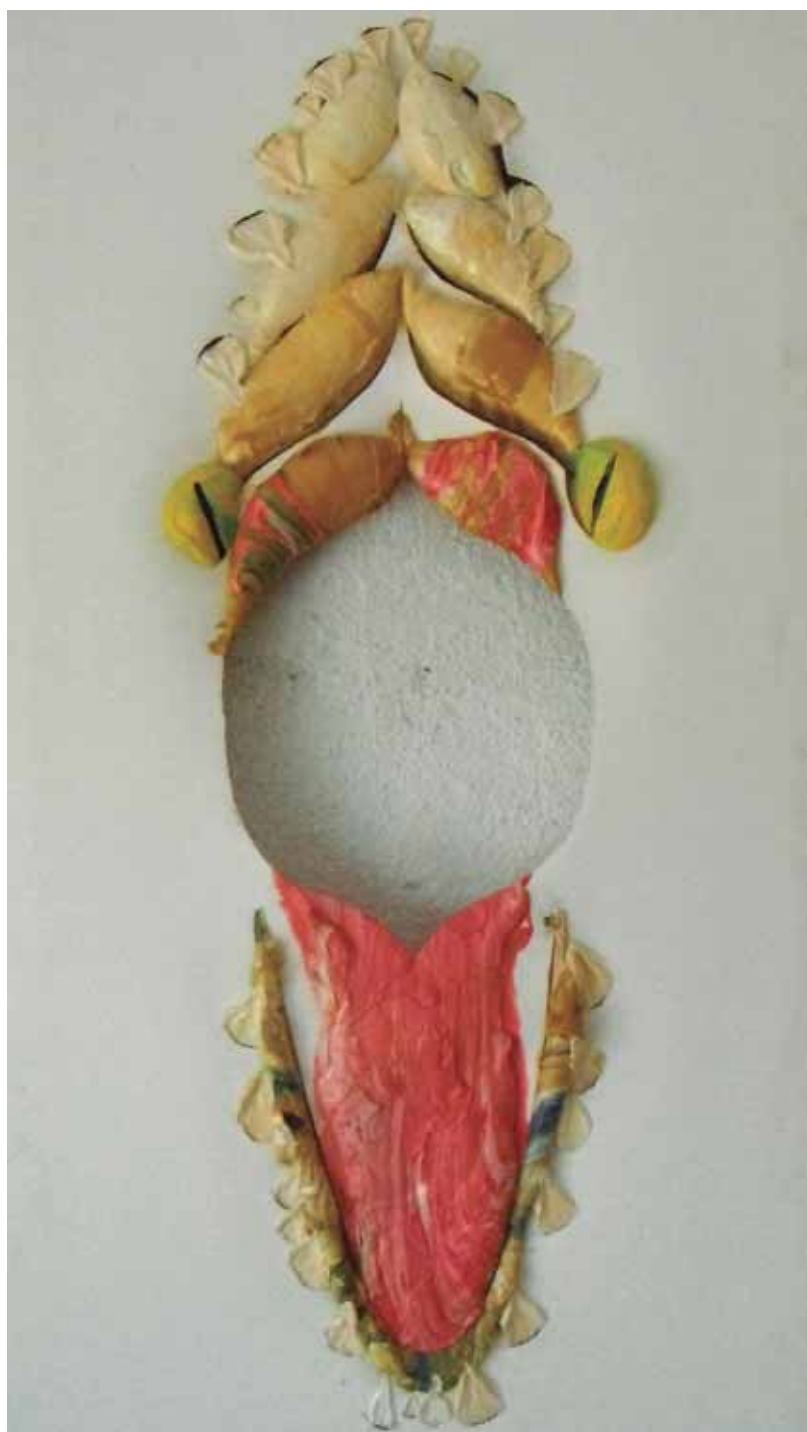
marketing y publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos. España: Paidós Papeles de Comunicación.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, México.

"Erección"

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 83x37 cm.





Sin título
Técnica: Óleo/tela

La resistencia de los estudiantes normalistas ante la lectura

Ma. Cristina Herrera Tovar*

La lectura es prioritaria para acceder a los saberes en cualquier área del conocimiento, le permite al individuo interactuar con la realidad de los hechos o cosas y construir premisas fundamentadas; actualmente es una competencia genérica; aplicada en cualquier carrera profesional. Es decir, en todos los niveles educativos tiene relevancia, es la base para aspirar a una aproximación o concreción del perfil de egreso sustentada en la malla curricular. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) 1997 para las escuelas normales de México, sustenta a la lectura como una prioridad en la formación inicial de los profesores, enmarcada en el rubro de habilidades intelectuales específicas donde la lectura y la escritura se hace presente, así como la capacidad para seleccionar y analizar la información de distintas fuentes; en este tenor resaltamos como desde el currículum el estudiante normalista ha de ser capaz de reflexionar sobre la cuestión porqué es necesario que el docente de nivel primaria sea un lector autónomo y cómo un lector autónomo puede desarrollar una praxis educativa.

En 2012 incursionó el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” establece una malla curricular centrada en la formación autónoma del profesional, priorizando los tipos de investigación y las habilidades digitales para todos, sin considerar las condiciones que tiene la institución, los perfiles profesionales de quienes laboran, y la capacitación al docente fue limitada.

El plan de estudios de la LEP 2012 postula que “el estudiante deberá manifestar interés por la ense-

ñanza, satisfacción por el trabajo con los niños y niñas, y preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo” (SEP. 2012. P. 49). Por otra parte, precisa criterios que el aspirante ha de poseer, rescatamos los vinculados principalmente con la lectura:

- Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes.
- Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida
- Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Con base en el perfil de ingreso podemos descubrir que los problemas sociales y educativos son prioritarios. Pero ¿de qué forma el estudiante los asimila cuándo la lectura está implícita? Realmente el alumno se interesa por las cuestiones educativas

*Licenciada en Educación Primaria por Centro Regional de Educación Normal “Amina Madera Lauterio”; Maestra en Educación, campo Formación de Docentes y Práctica Profesional, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241; docente a nivel básico y superior; Coordinadora de la Maestría en Educación, campo Formación de Docentes y Práctica Profesional, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, segunda generación en Cedral.

La resistencia de los estudiantes normalistas ante la lectura

o más bien subyacen intereses de otra índole al seleccionar esta carrera, como: empleo seguro, una última opción para el estudiante, por imitación de modelos parentales, inseguridad para ser independiente y desarrollar autonomía estudiando en otro municipio o entidad, cumplir el sueño de los padres ante el hecho de tener un hijo maestro, y en último lugar la vocación del normalista; que desde mi juicio la colocaría en primer orden, en el quehacer docente para disfrutar la entrega y trabajo con los educandos, siendo consientes y reflexivos de las necesidades para constituir un nuevo perfil profesional.

Para llevar a cabo la construcción del perfil de egreso de la LEP 2012 se siguió un proceso que parte del análisis de la realidad y prospectiva de la práctica docente en educación básica, la cual integra los siguientes seis ámbitos:

- A. Planeación del aprendizaje.
- B. Organización del ambiente en el aula.
- C. Evaluación educativa.
- D. Promoción del aprendizaje de todos los alumnos, compromiso y responsabilidad con la profesión.
- E. Vinculación con la institución y el entorno.

Contiene competencias profesionales.

Hay un cambio en el término de habilidades intelectuales por competencias genéricas, entendidas como “aquellas que cualquier egresado de educación superior debe poseer en nuestra época” (SEP, 2012). Se expresan en una formación más amplia, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia profesional y formativa de cada persona.

Las competencias genéricas establecidas por el plan de la LEP 2012 para los futuros profesores de educación básica son:

- F. Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- G. Aprende manera permanente.
- H. Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- I. Actúa con sentido ético.
- J. Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- K. Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

En relación al tema “La lectura en estudiantes normalistas” se percibe que las competencias B, E

y F tienen estrecha relación con el planteamiento. Sin embargo, la premisa sería todo normalista mantiene actitud positiva y habilidad para realizar procesos de lectura de forma autónoma y con sentido crítico. Pero ¿Es posible concebir la idea de que los alumnos que ingresan a las Escuelas Normales tiene el hábito por la lectura? sea crítica, autónoma o comprensiva, ¿Podemos garantizar que cada nivel educativo logra su perfil de egreso en nuestro sistema educativo mexicano?

En este tenor, la investigación, “La resistencia de los estudiantes normalistas ante la lectura”, consideró a los estudiantes normalistas de primer semestre en 2012 del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”.

Al tener como base una preocupación constante sobre la lectura en las generaciones que le anteceden, cuestión discutida en academias, conversaciones informales de algunos docentes, al determinar las dificultades que se presentan para desarrollar o conducir las temáticas de cada asignatura, hay coincidencia con la idea de que “la formación de profesores como intelectuales transformadores implica abordar distintos referentes, como la memoria liberadora, la cual consiste en tomar conciencia de las condiciones históricas” (Giroux, 1998), ¿solo basta concientizar sobre la importancia que tiene leer para lograr una visión crítica y transformadora? En los estudiantes o personas que alimentan un libre albedrío y fundamentan su capacidad de raciocinio.

Las reflexiones mencionadas surgen de una entrevista cerrada, aplicada en 2012 a 58 alumnos, quienes representan un 48.3% de un total de 120, al concluir el curso propedéutico. Las preguntas principales están en relación a tipos de lecturas habituales, importancia de adquirir el hábito de la lectura para el futuro docente y lectura de libros educativos.

En un primer planteamiento se preguntó en qué tipo de libros prefieren, lo cual arrojó que 38 alumnos, que representa el 65.5% de 58, prefieren leer libros de novelas. En la pregunta qué prefieren leer, resultó que les agradan las revistas de espectáculos, la lectura de revistas deportivas y de actualidad, mientras que los periódicos son discriminados. Encontré que a los alumnos les gusta leer solo cuestiones de su interés. Pero entonces cómo

fundamentar que quieren ser docentes enseñar al otro la lectura del mundo, en palabras de Freire, porque no intentan diversificar la lectura de textos. De las respuestas a la pregunta dos se infiere que el cien por ciento de las y los alumnos son conscientes de la importancia de la lectura, pues priorizan que contribuye a consolidar los aprendizajes, mejorar la ortografía, lograr que esta les guste a los niños y amplía el vocabulario. Por lo tanto, “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, un proceso en el cual el lector interpreta los contenidos textuales de acuerdo con sus conocimientos y las expectativas presentes” (Martínez, 2002, P. 28) opinión que se completa con las posibilidades que brinda la lectura para acceder a nuevos conocimientos.

Por otra parte, quiero resaltar que conforme avanzó el semestre los alumnos mostraron, y siguen demostrando con sus actitudes, un rechazo de la lectura, situación que se vive en cada uno los semestres y para la cual se buscan alternativas.

En la última pregunta, 7 alumnos, equivalente al 12% de 58 entrevistados, manifestaron haber leído un libro educativo; hecho que vuelve a refutar la consigna del perfil de ingreso a la LEP. Lo cual viene a reflejar los bajos niveles de lectura que constantemente los medios de comunicación difunden. En el cual nuestro México debe fundamentar el hábito de la lectura en los normalistas y docentes en servicios para que estos a su vez puedan contagiarlo en sus educandos y personas cercanas, al compartir esta responsabilidad con el ambiente familiar y la vinculación entre los niveles educativos.

En sí, a los largo de tres años como formadora de docentes en la LEP, percibo esta problemática, denominada resistencia ante la lectura. El término alude a la actitud de rechazo que los alumnos manifiestan ante los procesos de lectura, aun cuando es consciente de su importancia en el proceso enseñanza –aprendizaje. En su libro cartas a quien pretende enseñar Freire sostiene que nadie puede dar lo que no tiene. En términos educativos. Nadie puede enseñar si desconoce qué y cómo debe enseñar.

Entender esta resistencia o negación para disfrutar una lectura que favorece el nivel cognitivo de cualquier área, podemos citar muchos factores implícitos, el nivel económico de las familias im-

pactado en un ambiente alfabetizar, expectativas y cultura, las formas de enseñanza y estrategias para consolidar el ámbito de la lectura en nuestros niveles educativos, así como el apoyo de gobierno federal en esta cuestión y las políticas educativas. Podemos escudarnos en muchos factores, no obstante todo docente debe poseer el hábito de la lectura para transmitirlo a sus alumnos, esto le favorece al incrementar sus saberes fortaleciendo competencias, cultura general y riqueza en su vocabulario elementos propios para la consolidación de su perfil y desempeño profesional.

Aunado a esto y para enfrentar la problemática la escuela normal ha planteado los foros de lectura, los cuales son coordinados por los docentes que integran la academia del semestres, y desde esta se planifica la estrategia o dinámica en el desarrollo del foro y al alumno le agradan las actividades, pero cuando enfatizamos en priorizar los retos para el foro determina: terminar de leer el libro, lo cual señala que no hay un compromiso, aparece una resistencia a una tarea que debe ser inherente de su formación. Podemos aprendernos los nombres de los actores o estrellas de cine, las tramas de películas actuales, pero que complejo es entender las teorías educativas y los autores reconocidos en el arte de enseñar, que contradicción al desear la docencia.

En suma, podemos subrayar que la resistencia de los alumnos normalistas ante la lectura deriva de la falta de compromiso con la formación docente, esto aunado a la vez a los procesos de autonomía y metacognición elementos imprescindibles.

En este sentido, los estudiantes normalistas se resisten a la lectura de textos afines a su preparación, en este sentido la entrevista revela que leen, pero géneros literarios como: novelas, revistas deportivas y de entretenimiento. Derivado de esto, la escuela normal citada con anterioridad y todo aquel centro de educación superior en el que este latente la resistencia por la lectura, determinará cuáles son sus estrategias para contrarrestar dicho problema, hasta contagiar el placer de leer.

En las escuelas normales, si el alumno mantiene esta resistencia, obstaculiza los procesos de formación, porque la lectura es una herramienta o competencia transversal. Se pueden revertir procesos como dificultades en la comprensión de

La resistencia de los estudiantes normalistas ante la lectura

textos, complejidad a redactar, desmotivación para cumplir con las tareas de las distintas asignaturas. Por tanto, cada centro educativo debe emprender acciones contundentes en la búsqueda de garantizar que los futuros maestros consoliden el hábito por la lectura, de tal forma que al desarrollar su práctica docente apliquen las estrategias idóneas para entusiasmar a los educandos, se proyecten como lectores activos y puedan explorar toda la gama de géneros literarios. Enfatizar en los estudiantes normalistas que la lectura es una herramienta que nos vuelve críticos de nuestra realidad y autónomos en las decisiones que se toman, además de interactuar en la sociedad de la información, la era digital y reconocer la metacognición en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje.

Referencias

- Freire, P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar. Traducción de Stella Mastrángelo. Ed. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía del aprendizaje. Barcelona. Ed. Paidós.
- Martínez, Guadalupe, López & Juárez (2002) Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo funcional. México. Ed. Edére.
- SEP. 2012. Plan de estudios de Educación Primaria. México.
- SEP. 2009. Plan de estudios de educación básica. México.
- SEP. 1997. Plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria. México.
- Street, Susan. 2008. Reseña de "Entre líneas; la lectura autónoma en estudiantes normalistas" de Sergio Lorenzo Sandoval Aragón. Revista Electrónica Sinéctica, Núm.31, agosto-diciembre, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente México. Recuperada en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812248006#>



“Humano caído”

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 64.5x55 cm.

Educación y sociedad del conocimiento en México

José Javier Martínez Ramos*

Mucho se ha dicho sobre el impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el quehacer humano y sus efectos en el ámbito de la educación. Los y las docentes, haciendo eco de los organismos económicos internacionales y nacionales, repetimos sin ningún análisis el discurso que anuncia nuestra entrada a una nueva forma de organización social, donde lo que impera y le da sustento es el conocimiento y la información. Citemos dos de ellos: en el informe Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE se deja en claro que:

“El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento” (OCDE, 2010).

El mismo documento menciona:

“La mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red” (OCDE, 2010).

En el ámbito nacional, el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 de la presidencia de la república, hace suyos los planteamientos de la OCDE y plantea: “El futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por la educación de nuestra niñez y juventud. Por tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento” (PND, 2013).

Sin embargo, la Dra. Giovana Valenti de la Facultad Latino-americana de Ciencias Sociales (FLACSO) alerta contra el uso indiscriminado del término:

No hay claridad respecto a lo que es la sociedad del conocimiento y al soporte tecnológico, científico y humano que implica. Se habla de forma abusiva de “economía del conocimiento”, “sociedad del conocimiento”, “economía de la información”, “sociedad del aprendizaje” y/o “economía de la innovación” como si fueran conceptos equivalentes perfectamente claros y conocidos por todos (Valenti et al, 2008).

Peor aún, en nuestro afán por estar al día, las y los docentes no reparamos en sostener lo que algunos teóricos neoliberales se han empeñado en hacernos creer: la sociedad del conocimiento viene a sustituir a la fuerza de trabajo como creadora de toda riqueza; por lo tanto, solo aquellos que producen conocimiento son los que verdaderamente contribuyen al desarrollo social, poniendo en entredicho no solo a la participación en la producción clase trabajadora, sino también el papel del maestro(a), a quien hace víctima de sus afanes modernizadores.

El Dr. colombiano Renán Vega, lo menciona de la siguiente manera:

“En cuanto a los profesores, es significativo que cuando más se pregona sobre la fábula de la sociedad del conocimiento aquellos sean las principales víctimas: víctimas del desmonte de los mecanismos reguladores de los Estados, víctimas de la privatización, víctimas de la reducción del gasto social, víctimas de la taylorización de los sistemas de trabajo con la extensión de la jornada laboral a un ritmo brutal, víctimas de la desestructuración de las familias empobrecidas de la mayor parte de los estudiantes, víctimas

*Docente de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

Educación y sociedad del conocimiento en México

de las reformas educativas neoliberales que lo consideran como el único responsable de la mala calidad de la educación, en fin, víctimas del capitalismo realmente existente, lo cual hace muy dudoso suponer que puedan estar actuando y laborando en una <<sociedad del conocimiento>>, más bien en una sociedad de la ignorancia generalizada” (Vega, 2010).

Al parecer, los impulsores de la llamada sociedad del conocimiento, han logrado convencer a buena parte de nosotros de que ésta es sinónimo de sociedad de la información, pues si de algo estamos inundados es precisamente de información, que no se traduce necesariamente en conocimiento (Valenti et al, 2008).

Al respecto Stehr define el conocimiento como:

“La capacidad de actuar, es decir, el potencial de poner algo en movimiento; mientras que la información toma la forma de un conjunto de datos estructurados y formateados que permanecen pasivos hasta que son usados por quienes poseen el conocimiento necesario para interpretarlos y procesarlos” (2008).

Lo que se oculta es una realidad que, en el mejor de los casos, deja muchas dudas acerca de nuestro arribo a la sociedad del conocimiento, y es que no se pueden ignorar las cifras que ofrece la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) para abril de 2013, -sin desconocer que la metodología utilizada minimiza el problema- en ellas se revela la existencia de 2 millones 532 mil 442 desempleados en la república mexicana, de los cuales un 26.5 por ciento no cuenta con estudios completos de secundaria, en tanto que los de mayor nivel de instrucción representaron al 73.5 por ciento, lo que sugiere que los más preparados tienen menos oportunidad de integrarse al mercado de trabajo (INEGI, 2011).

Lo anterior resulta paradójico, pues significa que por un lado, la pretendida sociedad del conocimiento expulsa del mercado laboral a la población con mayores conocimientos; y, por el otro, nos habla de la gran desigualdad en las oportunidades de capacitación al negar a una parte importante de la población el acceso a la educación.

Contrariamente a la idea planteada por la sociedad del conocimiento, el mercado laboral demanda mano de obra barata y sin ninguna preparación.

Basta revisar algunos datos que proporcionan diversas instituciones públicas y privadas: la Asociación de la Industria Maquiladora y de Exportación (AIM), aporta información según la cual, “el total de empleos generados este año colocan a la industria maquiladora como la primera fuente de ocupación a nivel nacional” (AIM, 2010). Esta realidad se confirma con los datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática: “en la maquila trabajan 942,765 hombres y mujeres” (INEGI, 2007)

Por otra parte, un estudio del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav) señala:

La población mexicana registra un bajo desarrollo y apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), pues sólo 30 por ciento tiene acceso a Internet, además indica que únicamente ocho millones 400 mil de hogares, de los 28 millones que existen en México tienen computadoras. (Cinvestav, 2012)

El Plan Nacional de Desarrollo revela que únicamente el 7.6% de las patentes gestionadas en el país son solicitadas por ciudadanos mexicanos, lo cual ubica a México en la posición 72 de un total de 145 países en el Índice de la Economía del Conocimiento del Banco Mundial. El rubro de ciencia y tecnología también se caracteriza por su bajo nivel de inversión, pues en 2012 se destinó únicamente el 0.5% del PIB, cifra que representa el nivel más bajo entre los miembros de la OCDE. (PND, 2013). Según el Estudio 2012 de hábitos y percepciones de internet y otras tecnologías asociadas, realizada por la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades del Tecnológico de Monterrey, existían en el país para este año 52.3 millones de internautas, lo que representa el 46% de la población, de los cuales seis de cada diez tienen menos de 26 años. (ITSM, 2012)

Por su parte, la Coordinación de Servicios de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, organismo del Instituto Politécnico Nacional (IPN) explicó que México está en el sitio 35 de 70 países en el rubro de políticas de gobierno y visión en materia de las TIC.

Al respecto afirma:

“México se encuentra un claro rezago no sólo en las posibilidades de acceso en condiciones

de equidad a dichas tecnologías, sino también en relación a sus usos pedagógicos. Al parecer, en las condiciones actuales, y de no mediar acciones a todos los niveles (político, educativo, económico), en nuestra región las TIC pasarán a ser un factor más de desigualdad que perpetúe el círculo de exclusión social y educativa en que se encuentran atrapados muchos de nuestros niños y jóvenes” (Díaz Barriga, 2010).

Volviendo a nuestro campo, no se niega que sean los profesores los responsables de la alfabetización tecnológica de sus estudiantes y del dominio de las competencias que demanda la llamada “sociedad del conocimiento”. Tampoco se ignora que el ciudadano del Siglo XXI deba estar formado con los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el dominio de las técnicas de información y comunicación.

Se admite que el dominio de las TIC’s se ha convertido en un derecho que en algún momento puede ser el factor que defina la posibilidad del éxito o el fracaso del individuo. Pero también es cierto que lo anterior obliga al Estado a garantizar las condiciones y las posibilidades para el acceso y el ejercicio de este derecho a la comunicación y la información en igualdad de condiciones. Existe una gran brecha entre aquellos pocos que tienen el acceso asegurado al uso de la tecnología y los muchos a los que se ha marginado de este derecho. México es un país con grandes desigualdades, donde coexisten regiones con un gran desarrollo industrial, con otras sumidas en el atraso total; de ahí que no se puedan aventurar afirmaciones que, si bien pueden aplicar para países con un gran avance tecnológico, en otros se debe ser muy cauto, a reserva de caer en el autoengaño.

El conocimiento es histórico, todas las sociedades de conformidad con su época, han construido un conocimiento que depende fundamentalmente de su actividad práctica en la producción material, es precisamente a través de la producción, de la lucha de clases, de la participación en la vida política y en las actividades científicas y artísticas que la humanidad ha construido sus saber.

No debemos pasar por alto que una de las trampas que utilizan los gobiernos y las grandes corporaciones para justificar la implantación de políticas neoliberales, es la noción de “Sociedad del cono-

cimiento”, en su nombre se empeñan en restar importancia a la producción material y devaluar la actividad práctica de hombres y mujeres que participan en ella. Pero sobre todo, debemos tener presente que la aparición de instrumentos, por más avanzados que estos sean, no reemplazan el trabajo productivo.

En términos de Marx:

“Con el perfeccionamiento de los medios de producción se modifica el tipo de relación entre el hombre y la naturaleza, pero en definitiva es el hombre en última instancia quien los usa y los fabrica, y quien valiéndose de ellos, actúa sobre la materia para transformarla” (Harnecker, 1979).

Como dice Vega Alvarado en el artículo citado:

“Toca entonces a los docentes “preservar y reforzar las relaciones y el sentido ciudadano que la economía del conocimiento y el fundamentalismo de mercado están amenazando y preparar en valores solidarios que enfrenten el capitalismo actual y sus diversas expresiones” (2010).

Referencias:

- Asociación de la industria maquiladora y de exportación. “Comunicado”. www.aim.org.mx/comunicados.php. [fecha de consulta: 5 de abril de 2013]
- Cinvestav. “Solo el 30% de los mexicanos utilizan internet” <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/tecnologia-y-educacion/97964/solo-el-30-de-los-mexicanos-utilizan-internet-cinvestav>
- Departamento de Comunicación y Arte Digital Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades Tecnológico de Monterrey. Campus Estado de México. “World Internet Project”. <http://www.worldinternetproject.net>. [Fecha de consulta: 2 de mayo de 2013]
- Frida Díaz Barriga (UNAM, México). “Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes”, <http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm>. [Fecha de consulta: 12 de mayo de 2013]
- Gobierno Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>. [Fecha de consulta: 17 de mayo de 2013]
- Harnecker Marta. “Capitalismo y socialismo”.

Educación y sociedad del conocimiento en México

akal editor, 1979. <http://www.rebellion.org/docs/88345.pdf>. [Fecha de consulta: 17 de mayo de 2013]

Industria maquiladora de exportación. “Estadísticas económicas INEGI, 2007”. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/economicas/maquiladora/ime/ime.pdf. [Fecha de consulta: 6 de mayo de 2013]

ITESM. Estudio 2012 de hábitos y percepciones de internet y otras tecnologías asociadas, <http://www.mexicanbusinessweb.mx/tendencias-de-consumo-en-mexico/caracteristicas-de-la-poblacion/mayores-de-50-anos-pierden-miedo-a-la-red/> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2013]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. “El uso pedagógico y cultural de las tics en la escuela”. Buenos Aires, <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/74.pdf>. [Fecha de consulta: 12 de mayo de 2013]

OCDE. “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”. Publicado con el acuerdo de la OCDE, (2010), París. <http://www.ite.educacion.es/1>. [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2013]

Valenti, Giovana, Mónica Casalet, Dante Avaro coord. (2008). “Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo”. FLACSO- Plaza y Valdez. México.

Vega Cantor Renán. “La sociedad del conocimiento”: una falacia comercial del capitalismo contemporáneo. <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-35/la-sociedad-del-conocimiento-una-falacia-comercial-del-capitalismo-contempo>. [Fecha de consulta: 2 de mayo de 2013]

“Humanidad”

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 83.5x37 cm.



Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí

Yolanda López Contreras*
Javier Guerra Ruiz Esparza**

Introducción

Este trabajo es producto de un proyecto más amplio en colaboración con investigadores miembros de la Red de Investigadores¹ de la Investigación Educativa en San Luis Potosí (REDMIIE-SLP)², cuyo propósito fue dar cuenta del desarrollo de la investigación educativa³ que se ha producido en el estado de San Luis Potosí. Como referentes documentales se recuperan libros colectivos que reportan diagnósticos institucionales, informes del verano de la ciencia, artículos publicados en revistas de divulgación, memorias de foros y congresos de IE.

El trabajo de campo se basó en la aplicación de una encuesta y una entrevista a investigadores de las diversas instituciones educativas. El diagnóstico define a los investigadores educativos de SLP a partir del planteamiento de la propuesta de Osorio (2008) quien refiere tres tipos de investigador: ocupacional, educacional y central⁴.

La IE⁵ está sujeta a determinadas normas, procesos y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos, medios de formación y territorios en donde se lleva a cabo.

*Doctora en Educación en la línea de Formación Docente y Prácticas Institucionales por la UPN Ajusco. Profesora investigadora de tiempo completo de la UPN Unidad 241, y profesora del posgrado de Derecho y Administración de la UASLP, de entre sus publicaciones desatacan “La Universidad Pedagógica Nacional: una universidad mitificada donde el relato actuado se hace creíble” (autora), “Reflexiones sobre la investigación educativa en San Luis Potosí” (coordinadora).

**Profesor - Investigador del Instituto de Ciencias educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Colaboradores: Pedro Hernández Sánchez (UASLP), Pablo Vázquez Sánchez (UPN), Andrés Vázquez (UPN), Norma Arriaga Santos (UPN), Carmen Padilla (IEIPE), Ángeles López Esquivel (IEIPE), María Guillermina Rangel Torres (BECENE), Ma. del Refugio Lárraga García (BECENE), Alma Verónica Villanueva González (BECENE), Karim E. Guerra Maldonado (DIE SEER), Erika Arlene Gómez Rodríguez (UPN), Yudith Esmeralda Milán Balderas (UPN) Ana Ma. Mata Pérez (CINADE), Juan Francisco Briones Coronado (ENEM), Laura Elena Morales Leija (CREN), Graciela Romero García (CREN), Juan Antonio Moreno Tapia (COBACH).

1 El Investigador Educativo es concebido como una persona que realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo, cuenta con obra publicada y reconocimiento de sus pares en el campo de la investigación educativa o por programas institucionales de fomento a la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles.

2 Las Instituciones que pertenecen a la REDMIIE-SLP son: UASLP, UPN Unidad 241, IEIPE, BECENE, ENESMAPO, CREN, ICE-UASLP, COBACH, de las regiones centro y huasteca sur del estado, La Instancia Estatal de Formación Continua ITSLP, ITSSLPC y ITMH, La ENEM, el CINADE, La Comisión Estatal de Investigación Educativa del Departamento de Educación Normal de la SEGE, El Departamento de Investigación Educativa del SEER (DIE)

3 La IE en este estudio es conceptualizada como: una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su acepción amplia; incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas

4-5 Esta clasificación propuesta en el manual de Canberra, es utilizada por organismos como la OCDE y en México por CONACYT. (Osorio, 2008) RHCyTO (componente ocupacional) personas con actividades relacionadas con ciencia y tecnología, con estudios de tercer nivel pero sin la formación (capacitación) necesaria para la generación de nuevo conocimiento. Por ejemplo, graduados de licenciatura, técnicos profesionales y auxiliares de investigación. El investigador de componente educacional (RHCyTE) con formación de tercer nivel, capacitado para desarrollar actividades de I+D aunque estas no se consideren su actividad principal. Básicamente graduados de doctorados o maestrías con orientación hacia la investigación. nRHCyTC (componente central), está integrado por las personas que reúnen las dos características anteriores, capacitados para actividades de I+D y ocupados en estas tareas como actividad principal (miembros con reconocimiento por el SNI).

Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí

Bajo una mirada epistémica la IE se desarrolla de acuerdo con distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados.

En acuerdo con Furlan citado por Weiss (2003): la IE en México y por ende en el caso de SLP, ha sido considerada como un campo de conocimiento conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multireferenciales, sino también por estudios diversos, tales como propuestas de intervenciones educativas, diagnósticos, evaluaciones e incluso proyectos de planes y programas, mismos que constituyen una parte importante de los trabajos que conforman el campo de la investigación educativa en el Estado.

Surgimiento de la investigación educativa en SLP

El surgimiento de la IE en San Luis Potosí, obedece entre otras cosas, a que en diversos momentos se ha dado la convergencia de diversos factores, como lo son: intereses personales e institucionales, que se articulan desde diversos niveles; alianzas estratégicas, tanto locales como nacionales e incluso internacionales, desde las que se ha beneficiado su aparición y desarrollo.

De acuerdo con Vázquez P. (2011), uno de los primeros antecedentes se localiza a finales de la década de los 70, cuando los maestros de la Universidad de Kansas, Bonnie Jane Miller y Fernando Sarmiento, apoyaron la creación y desarrollo de un centro de prácticas de la entonces escuela de Psicología de la UASLP; quiénes estimularon el desarrollo de proyectos de investigación educativa, a través de las tesis de los alumnos, generando también las condiciones de movilidad académica, para que algunos de ellos, ya egresados⁶ estudiaran una maestría en aquella Universidad.

Un escenario más de influencia en esta facultad, ha sido la actividad promovida desde el Consejo Nacional para la Enseñanza de Investigación en Psicología (CNEIP), el cual desde hace ya algunas décadas, ha venido organizando congresos y promoviendo la divulgación de las investigaciones, así como la actualización de los planes y progra-

mas de estudio a nivel nacional.

Otro de los antecedentes se registra a finales de 1981, cuando el Instituto Tecnológico Regional de SLP abre el primer programa de maestría en educación en la entidad, bajo el auspicio del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CIDET), en el cual participa la Dra. Corina Schmelkes desde la sede de Querétaro; dentro de este mismo subsistema se generó un programa de doctorado en educación, en el que su primer egresado, fue un académico potosino: el Dr. Adrián Pescina.

De acuerdo a lo señalado por Guerra (2007, pag.208) los primeros escenarios identificados como alicientes a la investigación educativa refieren a espacios colectivos de colaboración académica; tal fue el caso de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), fundada en 1982, la cual generó la pauta para la difusión de investigaciones educativas relacionadas con la orientación escolar, algunas de ellas se enfocaban a estudios diagnósticos, la estandarización de pruebas psicométricas, el comportamiento de la matrícula y exploraciones sobre intereses preferencias vocacionales.

La Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE), constituyó uno de los primeros acercamientos a la conformación de una comunidad académica, con la pretensión de consolidar el oficio investigativo, por ello esta asociación marcó en la entidad un antecedente trascendente; durante 1987 y 1988 se conformó un grupo de académicos de diferentes instituciones educativas que bajo estas siglas fueron los iniciadores de la IE. Es relevante destacar que a su vez promovieron diferentes programas de posgrado en sus respectivas instituciones desde donde se desarrolló la IE⁷. Cabe señalar que Javier Guerra, adscrito a la UASLP y colaborador en el posgrado de UPN 241, fungió como delegado en SLP tanto de la AMPO como de la AMIE. En el marco de esta asociación, se presentaban y analizaban proyectos, se organizaban conferencias, se realizaban seminarios, talleres, foros y diversas actividades acompañadas por investigadores reconocidos a nivel nacional, tal es el caso de Raúl Rojas Soriano y Alfredo Furlán, entre otros.

⁶ Agustín Zarate Loyola (UASLP)

⁷ Pablo Vázquez, Santiago Salas y Juana Ma. Méndez Pineda de UPN 241, de la UASLP; Juana Castro, Lauro de los Ríos de la Facultad de Enfermería, Gregoria Benítez y Rosa Ma. Soto de la Facultad de Contaduría; Fernando Mendoza y Javier Guerra del ICE- UASLP.

En el periodo 1991-1999 San Luis Potosí cuenta con la presencia de Hugo Zemelman en dos momentos, el primero en 1991 a través de un curso denominado “Problemas en la Construcción del Conocimiento” impartido en el ICE-UASLP; en este evento participó también como co-coordinadora Emma León. Este espacio abrió la posibilidad para que algunos académicos del ICE-UASLP, participaran dentro del curso: “Epistemología y Educación” en el Colegio de México (Colmex, A.C.); evento cuya relevancia estriba en el hecho de que a partir del mismo, se generaron referentes teórico epistemológicos que posteriormente incidieron de una u otra forma en la producción tales como: Margarita Pansza, Rosa Nidia Buenfil, Josefina Granja, Marcela Gómez y Alicia de Alba, entre otros, que estuvieron presentes en dicho curso.

El segundo momento se ubica durante 1996 y 1998, en el que por una parte se abrió el programa de maestría en Educación en la UASLP, bajo el auspicio de la Facultad de enfermería, contando con la participación de H. Zemelman dentro del comité académico del mismo; y por la otra, cuando por convocatoria de él (1997), se crearon los Círculos Latinoamericanos de Reflexión en Ciencias Sociales, actividad que convocó a académicos e investigadores de distintos países. En San Luis Potosí se integró con académicos e investigadores de diferentes instituciones⁸, la riqueza de este grupo se daba principalmente por su diversidad. Desde este marco se inició en el Colegio de San Luis (Colsan, A.C.) un diplomado sobre “Paquetes técnicos de investigación, en comunicación, cultura y ciencias sociales”, coordinado por Isabel Mora, en el cual participaron investigadores como Jesús Galindo y Jorge González, quienes a su vez coordinaron a un grupo nutrido de investigadores. Como puede observarse tanto este espacio como los anteriores, se conformaron regularmente por académicos de la UASLP, la UPN 241 y el Colsan.

De manera paralela a partir de 1992, con la apertura del programa de maestría en la UPN 241,

surge el taller de investigación educativa, que a su vez llegó a generar talleres breves con especialistas, como el “Taller de etnografía” que ofreció Patricia Medina Melgarejo y Etelvina Sandoval. En esta época surgen los Talleres Regionales de IE (TRIE) de Nuevo León y Zacatecas, que fue una estrategia de desarrollo de la IE implementada por la UPN a nivel nacional, que permitió fortalecer las relaciones con investigadores de alto nivel y académicos interesados⁹ en el quehacer investigativo y estudiantes de posgrado¹⁰.

El antecedente más reciente de la IE en San Luis Potosí, se da en el 2002, a partir de un proyecto (Fomix5301) coordinado por Oresta López (2007) desde el Colsan: “Formación de expertos en el diseño de proyectos de calidad educativa”, en el cual se inició con un diagnóstico sobre el estado de la IE en SLP, posteriormente se realizaron dos diplomados sobre temas emergentes de IE. Se logró también insertar en la agenda educativa del Estado, necesidades y problemas a atender desde el quehacer de la investigación; y finalmente, desde este espacio, se constituyó la Red de Investigación Educativa de San Luis Potosí (RIESLP A.C.), a través de la cual se realizan diversas actividades: apoyo a la formación de nuevos investigadores, coordinación de los trabajos académicos del “Polo académico de San Luis Potosí”, divulgación y publicación de producciones de investigación, entre otros.

A casi cuatro décadas después del inicio de este recorrido histórico, se puede decir que el surgimiento de la IE en la entidad, en primera instancia se vincula directamente a los posgrados en educación. Sin embargo, se podría decir que el detonante más significativo, se da cuando los académicos deciden participar y conformar espacios colectivos de intercambio y apoyo mutuo, para la formación y producción de la IE. Lo anterior obedeció en buena medida a que éstos reconocen que para hacer posible la profesionalización del oficio de investigar, se requiere algo más, que el sólo hecho de ostentar el nombramiento de profesor-investigador, sobre todo cuando éste ha

⁸ El COLSAN con Isabel Mora, Margarita Villalba, Javier Maisterrena e Ignacio Betancourt ; de la UASLP: Luz Ma. Tejada, Juana Castro, Araceli Tres Palacios, Gustavo Ibarra, Carlos González, Jorge Hector Ávila y Patricia Omaña; de la UPN : Pablo Vázquez, Luis Marino, Mario Ulises Martínez, Manuel García y Ana Guadalupe Cruz.

⁹ Pablo Vázquez, Jesús Oros, Juana Ma. Méndez, Fernando Mendoza, Ulises Martínez, Esther Ordaz, Martha Celia Ramos, Manuel García, Socorro Quirino, Armando Almendárez, Ramón Gutiérrez, José Luis Castro, Pedro Hernández, Catalina Loredo y Teresa Loredo.

¹⁰ Yolanda López, Arturo Saldaña, Guadalupe Villaseñor y Elda Ozuna

Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí

sido adjudicado sólo por una regulación normativa de las instituciones.

Conforme ha quedado de manifiesto en el diagnóstico realizado en el 2005, como parte del proyecto del Colsan¹¹, los académicos que han colaborado en la configuración de los escenarios mencionados son quienes han participado en instancias tales como: AMPO A.C, AMIE A.C, los TRIE de UPN, la RIESLP A.C, la REDMIIESLP, el SNI, el COMIE, así como los diversos posgrados en educación. De igual manera, habría que reconocer que en los últimos siete años las nuevas reformas y tendencias educativas, han permitido que los académicos y las instituciones (principalmente aquellas que gozan de mayor reconocimiento) converjan y construyan el contexto en el que se realiza en buena medida la IE en la entidad. Quienes conforman este grupo se ubican dentro de una trayectoria del quehacer investigativo, que aún en condiciones precarias se sostienen con regularidad.

El panorama de la producción de investigación educativa en el Estado de San Luis Potosí, se caracteriza por una diversidad de temáticas y enfoques, lo cual dificulta el reconocer con claridad las tendencias paradigmáticas y metodológicas prevaletentes. Lo anterior, sin mencionar el hecho de que no siempre se declara de manera explícita el fundamento epistemológico dentro de los proyectos. No obstante, las vertientes más visibles se ubican en aquellos trabajos que se realizan dentro de las instituciones que se asocian a posgrados en Educación con un cierto nivel de reconocimiento, tanto por sus indicadores de calidad, como por sus líneas de investigación, además de estar asociadas a una perspectiva disciplinaria específica. Los casos más representativos son la maestría en Psicología de la UASLP y maestría y el doctorado en Ciencias Sociales del Colsan, desde la línea de Historia de la educación.

En el primer caso, las líneas de investigación donde se ubican los trabajos relacionados con el ámbito educativo, se orientan hacia temáticas relacionadas con el lenguaje, el pensamiento del

profesorado y la diversidad e integración educativa. Es de destacar que mientras los enfoques teóricos explicativos de los objetos que se abordan, van en el sentido de vertientes constructivistas vinculadas a la neuropsicología, así como aquellas de corte semiótico–mediacionales o socioculturales, como es el caso del enfoque comunicativo de la lengua, y de perspectivas evolucionistas, como la de Humberto Maturana. Por otro lado, las perspectivas metodológicas, abarcan un espectro que va desde diseños cuasi-experimentales de corte neo positivista, algunos de ellos con cierto matiz o énfasis hacia el método clínico.

De igual manera, existen otras vertientes, que aun sin hacer una declaración explícita (al menos no en todos los casos) de estar insertos en el paradigma interpretativo simbólico y/o fenomenológico, se hace uso de métodos y técnicas de corte dialógico reflexivo, tales como el estudio de caso, la entrevista no estructurada, los grupos de enfoque, la observación participante, entre otros. En el segundo caso, en el de la historia de la educación, se puede reconocer la vertiente paradigmática simbólica interpretativa, desde la cual el abordaje de los estudios, transita entre la “Historia de las mentalidades” (de R. Darnton), “La historia regional”, la vida cotidiana y los relatos biográficos.

Podría decirse que la inclinación de los investigadores hacia estas perspectivas, obedece también a una transición que ha experimentado el propio campo de la Historia, en el sentido de un alejamiento de categorías tales como: las determinaciones estructurales y la búsqueda de la totalidad (ontológica) en los análisis históricos; frente a una apertura hacia otras categorías, que aceptan la fragmentación y la discontinuidad, la variación, la contingencia, así como la complejidad específica, que se reconoce en los micro espacios y en las temporalidades de corta y mediana duración.

Existe un tercer grupo, conformado por diferentes instituciones formadoras de docentes (UPN, la maestría en educación de la facultad de Psicología de la UASLP, las IFAD'S¹²), en donde se ha

11 Coordinado por Oresta López del COLSAN con la participación de Javier Guerra de la UASLP y Yolanda López de la UPN 241

12 Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes. En San Luis Potosí se encuentran la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BEC-ENE), la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” (ENEM), el Centro Regional de Educación Normal “Amina Madero Lauterier”, el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE), la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), y las Unidades 241 y 241 de la Universidad Pedagógica Nacional.

establecido una cierta tendencia en cuanto a privilegiar la investigación del ejercicio docente desde la práctica. Al respecto, cuando se alude a los enfoques paradigmáticos, éstos se denominan de diferentes maneras: interpretativo-simbólico, fenomenológico, naturalista; hasta el mal llamado paradigma “cualitativo”.

En este caso, se puede decir que en efecto, se reconoce una intencionalidad metodológica manifiesta de privilegiar la construcción de un dato de significado, por encima del dato empírico cuantitativo, por ejemplo, cuando se aplica el método etnográfico, el estudio de caso, los relatos biográficos, entre otros. Sin embargo, el alcance y trascendencia del dato producido, en muchas de las veces, no va más allá de reunir una serie de evidencias en apoyo a procesos de mejora en un ámbito áulico restringido.

Al respecto, los proyectos de intervención, han tomado una cierta preponderancia, no obstante, existe una discusión abierta en el sentido del “desde dónde”, “para qué” y “hacia dónde”. Se puede decir que esta discusión es aún incipiente en la entidad, ya que no acaba de darse la definición y el deslinde en torno a cuál perspectiva se afilia la idea de intervención en cada uno de los proyectos y programas educativos, en los que éstos se ubican. Por ejemplo, no es la misma idea de intervención, cuando se habla de un plan de mejora, en donde la parte de indagación, casi siempre queda delimitada a la fase del diagnóstico; que cuando se habla de intervenir para generar innovación educativa; como tampoco será lo mismo, cuando se habla de intervenir para transformar o de la investigación desde el diseño.

Lo anterior, forma parte de los aspectos que pueden integrar una agenda de trabajo, análisis y reflexión, para los colectivos locales, principalmente de aquellos vinculados a la formación docente. Sin embargo, tampoco es algo simple, ya que la noción o categoría de intervención está intrínsecamente asociada a otras, tales como las de práctica, cambio o transformación.

A Manera De Reflexiones Finales

- Como puede observarse en el recorrido histórico expuesto, la interacción entre investigadores consolidados, nuevos investigadores

y un grupo potencial en formación desde un vínculo interinstitucional, constituyó un escenario para la conformación de investigadores educativos en San Luis Potosí.

- La IE en SLP se realiza desde instituciones de educación superior, que en su mayoría persigue fines orientadas al desarrollo profesional, específicamente en el posgrado. Es realizada por profesores de éste nivel, concentrándose en áreas como: Procesos de formación, la investigación educativa, historia y currículum.
- Prevalece el énfasis en la docencia, se observa una tensión entre las nuevas demandas de la IE a partir de la política educativa y la cultura institucional. Existe incongruencia entre la formación del investigador, su producción, las líneas de investigación institucionales y las líneas curriculares del posgrado.
- Existe un desarrollo desigual de la IE, debido a las condiciones institucionales y a la aplicación de las políticas educativas y de apoyo, se carece de políticas para la formación de investigadores; lo cual redundo, en un estancamiento del nivel educacional y pocas posibilidades de consolidarse en el nivel central; de ahí que la IE siga estando en manos de un interés personal, poco recuperado por las instituciones.
- Las redes de IE son las que están configurando un escenario de colaboración para el re-posicionamiento de la IE, ante la desarticulación y el desdibujamiento institucional.
- En SLP pueden distinguirse cuatro formas de realizar investigación: a) mediante los Cuerpos Académicos; b) por iniciativa propia (tesis de posgrado) y concursando en convocatorias (CONACYT, FOMIX); c) investigación solicitada por instancias gubernamentales. d) La investigación diagnóstica para fundamentar propuestas curriculares para estudios de posgrado y procesos de planeación.
- Existen instituciones que teniendo la investigación como función sustantiva no es ésta su fortaleza, lo que ha generado que sus académicos se unan para complementarse y constituir una comunidad de investigadores, ello es relevante por la relación horizontal que desde aquí se establece entre los niveles

Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí

académicos y trayectorias diversas tanto de instituciones educativas como de sus investigadores.

- Existe una carencia desde la formación investigativa acerca de las posturas epistemológicas y con esto una considerable falta en la ubicación de metodologías acordes a la construcción del objeto. Se denotan debilidades al hacer una suma de enfoques teóricos que no se complementan o a veces hasta se sobreponen. De ahí que el análisis y la reflexión epistemológica es débil y la construcción del objeto es aún una situación que no se entrelaza sino que se ve por separado, como una serie de pasos que no dejan claro cuál es la postura epistémica y por lo tanto no hay nitidez en lo metodológico. Esto a su vez implica una serie de dificultades y obstáculos epistemológicos que redundan en el método y por consecuencia en el análisis del dato y en el encuentro con los referentes necesarios para llegar a las conclusiones.
- Existe hoy un escenario donde se aduce que las condiciones en que se investiga son cada vez mejores, las instituciones hoy cuentan con áreas dedicadas exprofeso para ello, pero aún se pierde el sentido del por qué y para qué hacer investigación, tanto en razón de que ésta puede ser un instrumento para reconocer el campo educativo de la entidad y una forma de apreciar la necesidad sentida en torno a la formación docente.
- Se manifiesta incongruencia en la definición de líneas de investigación, de ahí que los investigadores diversifican su quehacer investigativo, de docencia y de divulgación y las instituciones muestran debilidades en el sostenimiento de sus programas educativos.
- El tipo de formación que reciben los nuevos investigadores desde el componente educacional asume un carácter academicista sin espacios a través de los cuales se aprenda el oficio de la investigación.
- Las pautas para que la investigación se formalice, se concrete de forma sistemática y genere productos están aún en proceso. De ahí que la investigación se convierte en una tarea laxa, indefinida, y al no haber una fun-

ción de supervisión que la acompañe tampoco aparecen claros los procedimientos para poderla evaluar. Por ello, las condiciones estructurales de la forma en que la IE es considerada y el perfil de investigadores influyen en las maneras de abordar ésta

- Una de las tendencias es sin duda, que además de hacer investigación, en el estado se ha considerado el desarrollo de estrategias de socialización, formación y divulgación de los resultados de IE en ámbitos formales e informales. Esta necesidad producto de las necesidades escolares sobre todo en el posgrado para la enseñanza de la ciencia así como de la promoción de políticas de participación en los procesos institucionales, se ha convertido en una especie de investigación-intervención, en pro del entendimiento de la situación educativa, de las formas de intervenir en la mejora de ésta, así como en las prácticas institucionales de gestión.
- En SLP existen espacios potencializadores de formación derivados de la gestión académica que logra concretarse en convenios interinstitucionales, sin duda la RIESLP, la REDMIIIE –SLP, el DIE-SEER y la Comisión Estatal de IE, son espacios que articulan estos esfuerzos para pensarse y actuar como instituciones complementarias, en una nueva relación que resignifica la investigación educativa para la solución de los problemas educativos de la entidad. Las redes de la IE han favorecido superar hiatos o “capillismos” entre las instituciones y demostrado que es una práctica que se puede construir colaborativamente.

Bibliografía

- Alvarado E.(2010). “Investigación de la educación mexicana, otro ejemplo de la contradicción capitalista”. En López Contreras, Yolanda (coord.). Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV. México, Distrito Federal. UPN. 978-607-413-064-5
- Colina, A. y Osorio, R. (2003) “Los agentes de la investigación educativa en México” (Cap. 4). En: Weiss, E. (Coord.) El campo de la investigación educativa en México, 1993-2001, Vol. 1, Consejo

- Mexicano de Investigación Educativa COMIE, México, 2003, pp. 97-119.
- COMIE (2003) "La investigación educativa en México; usos y coordinación" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, num, 19. México, COMIE, pp. 847-898
- Cruz A. (2009). Operación de los programas al interior de la estructura formal administrativa de la SEGE. En López Contreras, Yolanda. (coord.). La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Primera edición. Vol. I. México, Distrito Federal. Editorial UPN. ISBN 978-607-413-054-6 pp.105
- Cruz A. (2010). ¿Qué se está investigando en S.L.P.? En López Contreras, Yolanda (coord.). Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV. México, Distrito Federal. Editorial UPN. 978-607-413-064-5 pp. 47
- Culebro R. (2009). Asesores técnico pedagógico en la escuela telesecundaria. En López Contreras, Yolanda. (coord.). La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Primera edición. Vol. I. México, Distrito Federal. UPN. ISBN 978-607-413-054-6, pp. 43
- Guerra, J. (2005). "La docencia, la innovación y la investigación educativa desde el Instituto de ciencias Educativas de la UASLP", en López, O. (2007). Guerra, J. (Coord.) (2012). "Estudio regional de factibilidad. Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo, con Énfasis en Formación de Profesores". Capítulo Noreste. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerra, J., López, O y López Y. (2005). "Diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí". Ponencia en: Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Hermosillo.
- León V. (2009). Demandas educativas desde la función de asesoría técnico pedagógica. En López Contreras, Yolanda. (coord.). La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Primera edición. Vol. I. México, Distrito Federal, edición UPN. ISBN 978-607-413-054-6, pp. 167
- López Y. (2007). Construcción, desarrollo y retos de la investigación educativa en un contexto de formación de profesores. En López, Oresta. (coord.), Entre lo emergente y lo posible (pp. 183-197). México, Distrito Federal. Ediciones Pomares. ISBN: 84-87682-92-8, pp.23
- López Y. (2010). Tendencias e Incidencias. En López Contreras, Yolanda.(coord.) Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV. México, Distrito Federal. UPN. 978-607-413-064-5, pp. 23
- López Y. (2011). Diagnóstico y alternativas de la asesoría académica para la mejora de la calidad educativa en educación indígena en el estado de SLP. En López Contreras, Yolanda (coord.). Asesoría académica para la diversidad en la educación indígena. Primera edición. San Luis Potosí, S. L. P., México. UPN, pp. 13
- López Y.(coord.). (2011). Asesoría académica para la diversidad en la educación indígena. Primera edición. San Luis Potosí, S. L. P., México. UPN.
- López Y. (2007). La Universidad Pedagógica Nacional, una imagen mitificada donde el relato actualizado se hace creíble. Colección Más textos. Vol. 32. México, Distrito Federal. Ediciones Pomares. ISBN 978-970-702-732-4
- López Y. (coord.). (2009). La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Primera edición. México, Distrito Federal. UPN. ISBN 978-607-413-054-6
- López Y. (coord.).(2010). Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV.México, Distrito Federal. UPN. 978-607-413-064-5
- López, O. (2007). Entre lo emergente y lo posible. Mexico: Ediciones Pomares.
- Maya J. (2008). Treinta Años en la Transformación de Docentes . Primera Edición, San Luis Potosí, S.L.P. Editorial Contreras, ISSN -1870-2406
- Mendoza F. (2010). Evaluación del programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en San Luis Potosí. En Romero Contreras (coord.) Estudios sobre educación básica y educación especial. Primera Edición. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. ISBN-970-705-074-8, pp. 51
- Mendoza F.(2010). Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En López Contreras, Yolanda (coord.). Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV. México, Distrito Federal. UPN. 978-607-413-064-5, pp. 115

Trayectoria de la Investigación Educativa en San Luis Potosí

Ozuna E. (2010). Los Docentes de la Educación Básica y la IE. En López Contreras, Yolanda (coord.). Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV. México, Distrito Federal. UPN. 978-607-413-064-5, pp. 269

Ozuna E. (2011). La asesoría académica ante la diversidad cultural étnica y lingüística. En López Contreras, Yolanda (coord.). Asesoría académica para la diversidad en la educación indígena. Primera edición. San Luis Potosí, S. L. P., México. UPN, pp. 37

Ramírez, R, y Weiss, E (2004) "Los investigadores educativos en México: una aproximación" en Revista Mexicana de la Investigación Educativa No. 21, México, COMIE, pp. 501-514 la investigación Educativa en México 1992-2002 libro I, COMIE-CESU-UNAM-SEP

Reyes N. y López Y. (2009). La formación del asesor técnico pedagógico. En López Contreras, Yo-

landa. (coord.). La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas (Primera edición Vol. I). México, Distrito Federal. UPN. ISBN 978-607-413-054-6, pp. 179

Vázquez A. (2009). El ATP y las TIC aplicadas a la educación. En López Contreras, Yolanda. (coord.). La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Primera edición. Vol. I. México, Distrito Federal. UPN. ISBN 978-607-413-054-6, pp. 211

Vázquez J. (2010). La Génesis. En López Contreras, Yolanda (coord.). Reflexiones sobre la Investigación Educativa en SLP. Colección Horizontes Educativos. Vol. IV. México, Distrito Federal. UPN. 978-607-413-064-5, pp. 11

Vázquez, J. (2009). La formación de los docentes en los posgrados en educación en San Luis Potosí. Puebla: CONIE



fragmento de:
"Humanidad"
Técnica: Óleo/tela
Medidas: 90x30 cm.

El desarrollo de las competencias docentes

Vicente Quezada Flores*

Las competencias llegaron para quedarse en la educación, por lo menos, permanecerán un buen tiempo en ella. En su derredor, ha emanado una álgida controversia entre los intelectuales de distintos aspectos de la educación, por un lado los que las apoyan, por el otro los que las cuestionan; el Estado, ha tomado partido por los primeros para instrumentar su política educativa por considera que pese a sus detractores, los aprendizajes en torno a ellas, son los más rentables para la vida productiva que operarán como adultos. Su permanencia, en el campo de la educación, será prolongada, porque es de los modelos educativos que más han construido expectativas entre los intereses sociales, políticos y económicos.

Aprender por competencias significa demostrar lo aprendido en circunstancias emergentes de lo cotidiano, es un proceso de metacognición y heurístico en el que el sujeto crea su propia estrategia para resolver situaciones, pero no se trata sólo de conductas mecánicas, por el contrario, se hace uso de la inteligencia, de los conocimientos previos a fin de aplicarlos en hechos concretos. El sujeto debe hacer uso de su creatividad para sacar adelante esa emergencia cognitiva; superando de esta manera las cuestiones memorísticas que limitan, implican mucho esfuerzo, pero parecen poco productivas para ejercer la vida en el futuro, porque resulta muy complicado acumular información, es mejor construir habilidades y maneras de hacer cosas.

Las competencias docentes exigen al maestro saber enseñar, pero sólo en el sentido literal de

mostrar, sino crear las condiciones para poder aprender, es decir, propiciar ambientes de aprendizaje, para ello hay que recurrir a aprendizajes adquiridos como profesional de la educación, recuperar la experiencias personales para aplicarlas en situaciones similares. Se trata de una transferencia empírica y conceptual que contribuye a solucionar problemas de corte pedagógico; así, un profesor puede retomar lo vivido en un acto anterior para operar ante una emergencia, por ejemplo, si utiliza un lenguaje coloquial con los niños con resultados poco favorables, tomará en cuenta posteriormente para no actuar de esa manera, en cambio si una actividad instrumentada fue exitosa, procurará considerarla a futuro.

Así como un alumno cuando llega por primera vez a la escuela no es un sujeto en blanco, sino que cuenta con una historia personal que lo respalda para hacer acto de presencia, los estudiantes normalistas que se integran al Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" han acumulado saberes en torno a cómo se enseña y cómo se aprende, porque conllevan una historicidad académica de por lo menos 12 años de escolaridad: uno de preescolar, seis de la primaria, tres de la secundaria y dos de bachillerato,

*Egresado de Maestría en Educación generación 2010-2012 grupo creado en la ciudad de Cedral, S.L.P en el Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio"

El desarrollo de las competencias docentes

lo que les permite comprender cómo se genera un ambiente escolarizado, incluyen en ello el rol del docente para lograr los aprendizajes de los alumnos.

Los normalistas al paso del tiempo en su estancia en la institución que los forma como profesionales de la educación, van desarrollando competencias para el ejercicio de la docencia: como atender a los alumnos migrantes, tratar a los padres de familia, interactuar con los compañeros, crear ambientes de aprendizaje, establecer formas de comunicación con los alumnos, instrumentar estrategias de evaluación, entre otras competencias que son necesarias para cualquier profesor, es justamente en el séptimo semestre donde tienen la oportunidad de perfeccionar lo aprendido porque su estancia en la escuela primaria por periodos prolongados, construye condiciones de incorporación, pero sobre todo de desarrollo a fin de que el siguiente ciclo escolar asuman una responsabilidad en lo individual.

El trabajo que a continuación se presenta es un seguimiento a dos estudiantes normalistas que cursaron el cuarto grado durante el ciclo escolar 2011-2012, pero que estuvieron practicando en escuelas primarias de organización completa en la ciudad de Matehuala, S.L.P. en ambos casos en el turno matutino, pero de diferentes contextos sociales y grados, para ello, se empleó una metodología cualitativa, de corte etnográfico en el que se hicieron vistas continuas a las aulas de trabajo levantando diarios de campo, se analizaron videos de clase en las que participaban ellas, se revisaron los registros de ambas sobre su propio desempeño, se entrevistó a las mismas estudiantes para contrastar sus impresiones sobre su actuación con el grupo. Los detalles de la información recogida se expresaron en mapas conceptuales y matrices de contenido a fin de que el trabajo de gabinete fuera más sistemático.

Para elaborar este documento fue necesario hacerse algunos planteamientos que permitieron darle seguimiento a las ideas que se intentaba tener como hallazgos, por ello se cuestionó ¿Cómo desarrollan las competencias docentes los estudiantes de cuarto grado de la escuela normal? ¿Cómo se manifiestan las competencias desarrolladas por los estudiantes normalistas de cuarto

grado durante las jornadas de acercamiento a la práctica? ¿Cómo desarrollan las actividades docentes cuando los estudiantes han logrado concretar competencias docentes? Todos ellos, dieron la pauta para ir canalizando los esfuerzos que a su vez se apoyaron en una metodología y técnicas que respaldaron las tareas.

Tomando como referente las preguntas que se plantearon para seguir el proceso de investigación, se plantearon propósitos que en el mismo sentido permitieron darle más luz a la búsqueda de información fundamentalmente empírica al momento de hacer las observaciones durante las visitas a las escuelas primarias donde desarrollaron su práctica docente las estudiantes que fueron motivo de seguimiento. Tales intenciones son:

- Explicar los procesos de desarrollo de competencias docentes que logran los estudiantes normalistas durante las jornadas de acercamiento a la práctica en las escuelas primaria
- Explicar cómo se manifiesta la mejora en la práctica docente con las competencias que se desarrollan en las escuelas primarias a partir del análisis que se hace en el seminario durante su estancia en la escuela normal.

Cómo surge la idea de hacer la investigación

Con una experiencia vasta como asesor de documento recepcional, producto de más de la mitad de vida del plan de estudios 1997 en el que se formaron las dos estudiantes. Las visitas se hacen regularmente y se entregan informes ante el Área de docencia de la escuela normal, pero ahí queda el proceso, ante esa circunstancia, se opta por aprovechar todos los registros que se construyen para propiciar la generación de conocimiento sobre la vida de los estudiantes normalistas en las escuelas de práctica docente por periodos prolongados; la vertiente que más se facilitaba era la elaboración de tesis de maestría que finalmente se cristaliza con la obtención del grado.

Por qué eligen a la normal

En la huasteca Potosina existe una escuela normal que atiende exclusivamente a jóvenes que hablan algún idioma propio de la región, enton-

ces eso limita el ingreso a aquellos que no lo han aprendido; recientemente se creó otra en Ciudad Valles, en la capital del estado se encuentran varias de financiamiento privado y la Benemérita y Centenaria Normal del Estado (BECENE). La opción para formarse en el magisterio de la mayoría de los jóvenes de la entidad es acudir a cualquier institución foránea, para los alumnos que cursan el cuarto grado; sin embargo una de las jóvenes, no tuvo oportunidad de instalarse en la escuela normal de Ciudad Valles porque todavía no se fundaba, entonces debía elegir entre la ciudad capital con las escuelas particulares y la BECENE o Cedral en la Normal del Desierto. Las estudiantes a las que se les ha estado dando seguimiento en la investigación, señalan que una buena parte de su decisión se sustenta en el prestigio académico que ha logrado construir esta institución.

Por ejemplo, la alumna Guadalupe, señala que ella decidió inscribirse en esta escuela normal porque algunas personas y compañeras de generación le recomendaron presentar examen de admisión, que además, es justo señalarlo, el costo de alimentación, renta y todo lo que implica la permanencia es muy bajo, comparado con la ciudad capital del estado, donde el costo aproximado es de \$1 500.00 mensuales, aunque hay quienes dicen cubrir una cuota menor y otros hasta \$ 2 200 mensuales, en tanto que en la ciudad de San Luis Potosí se paga hasta \$ 5 000.00 por el mismo tiempo. Esta situación de menor costo aunado a lo académico, motiva en buena medida trasladarse a este lugar para formarse como profesionales de la educación primaria.

El grupo “Cuarto J” se constituyó por diez mujeres y cuatro varones, pero para darle seguimiento preciso, se seleccionaron dos mujeres de escuelas primarias diferentes; una de origen huasteco¹ y la otra del altiplano, pero el criterio de mayor peso para tomarlas en cuenta y darles seguimiento fue su desempeño conspicuo en la escuela primaria. La primera es muy sociable con sus compañeros, suele ser poco destacada en las clases cuando acuden a la escuela normal, en tanto que la segunda es muy reservada en sus expresiones y más aplicada en las tareas durante las sesiones de trabajo académico.

¹ La Huasteca es una de las cinco regiones en que se divide la entidad potosina, para muchos la más importante por la cantidad de habitantes y el poder económico. el altiplano es otra región, pero de menor trascendencia en el estado aunque la extensión territorial es muy grande.

Entrada al campo, Negociación

Para darle el seguimiento a las dos alumnas no se estableció una negociación sobre el hecho, simplemente se les comunicó lo que se iba a hacer sobre su desempeño en el aula, por varias razones: primero, porque después de seis semestres cursados en la escuela normal en los que han sido motivo de observación en las jornadas de acercamiento a la práctica docente, una visita en el aula para apreciar su trabajo, no altera significativamente su conducta; segundo, hay una buena relación asesor-estudiante, lo que contribuyó a que no hubiera la mínima intención de resistirse; tercero, ellas también le encontraron utilidad a las observaciones porque el registro les ahorra el trabajo de recogida de la información para su propio documento recepcional.

Técnicas del enfoque de donde se obtuvo la información de los autores consultados

Para hacer esta investigación se siguió un procedimiento de tal manera que permitiera mantener una coherencia filosófica y epistemológica en las acciones que se emprendieran al momento de trabajar, considerando para ello desde el planteamiento del problema de investigación, la recogida de la información, la interpretación y el análisis de los resultados que se obtuvieron, sin que se haya convertido en una “camisa de fuerza” la elección metodológica, pero si procurando seguir un paradigma, aunque resultó muy complicado respetar el paradigma porque siempre emergen elementos que coquetean al proyecto de búsqueda y que por momentos, se titubea hasta pensar en cambiar el modelo de trabajo seguido.

El paradigma cualitativo fue el que proporcionó los elementos más convincentes para desarrollar este trabajo, por el hecho de tratar de interpretar el proceso de evolución de las competencias comunicativas en los estudiantes que cursan el cuarto grado de la licenciatura en educación primaria, además, siguiendo el enfoque etnográfico para la recogida de la información que a su vez fue concretada con instrumentos como del diario de campo y las entrevistas a jóvenes normalistas; es importante destacar los recursos que se utiliza-

El desarrollo de las competencias docentes

ron como la computadora portátil en que se tenía un formato para acudir a la observación hasta la escuela primaria dónde estaban realizando sus jornadas de práctica docente.

Para desarrollar esta investigación fue necesario consultar varios autores que permitieran dar una explicación sobre el tema de las competencias, se revisó materiales escritos cuya opinión se contrastara a fin de no aceptar la primera idea que se presentaba, así Gimeno Sacristán, Sergio Tobón, Antoni Zabala Vidiella, Laura Frade Rubio se hicieron presentes en la fundamentación de las ideas, el primero las cuestiona, en tanto que el resto las llenan de laudios; desde la postura personal se trata de modas a las que posteriormente le encontraremos los defectos en la formación de los nuevos ciudadanos.

Cómo se hizo la entrevista

Para hacer la entrevista se utilizó un guión que le fue proporcionado a cada estudiante para que respondiera a los planteamientos, pero se le facilitó el equipo tecnológico a fin de que el ambiente propicio él lo eligiera y pudiera contestar a los que se le pedía, porque de pronto pudiera pensar que se minimizara sus conocimientos frente al entrevistador. Esta estrategia resultó interesante debido a que los datos fueron abundantes, pese a que en otro momento ya lo habían escrito para otro trabajo.

El documento consta de cinco capítulos que va estructurando la información desde el planteamiento hasta una propuesta curricular para el desarrollo de competencias docentes de los alumnos normalistas, el primero denominado: “Las competencias docentes en construcción”, señala el estado del conocimiento sobre temas asociados a la práctica docente, la formación docente, las estrategias de enseñanza para cerrar con las competencias docentes. Para construir este apartado fue necesario hacer una revisión de documentos electrónicos de memorias que se compilaron en eventos académicos en el que se socializaron experiencias de investigación en el contexto nacional, lo cual sirvió de base para vertebrar ideas en torno al proceso de investigación desarrollado.

El segundo capítulo titulado: “Sobre las competencias y las competencias docentes”, da cuenta

del concepto y el origen de las competencias en lo general; más adelante, sobre su llegada a nuestro país y cómo se están consolidando cada vez más en el sistema educativo a través de la política que se instrumenta en todos los niveles educativos para cerrar con las competencias docentes cómo se expresan en los mismos profesores, además algunas ideas sobre cómo se van desarrollando en los alumnos normalistas y aquellas que deben considerarse como necesarias para ser tipificado como un docente con los conocimientos y habilidades suficientes.

El capítulo tercero se llama “Cómo se analizó el desarrollo de competencias docentes, aquí básicamente se señala la metodología, el enfoque empleado para hacer el análisis de la información considerando para ello las técnicas e instrumentos utilizados, los lugares visitados, los alumnos a los que se les dio seguimiento, en fin todo el procedimiento metodológico que se dio cuenta para lograr vertebrar las ideas constituidas a partir del desempeño de dos alumnas normalistas que cursaron el cuarto grado de la licenciatura en educación primaria. es decir, se trata de métodos y técnicas empleadas durante la investigación.

El capítulo cuarto denominado “las competencias docentes construidas por los normalistas” describe cuáles fueron las competencias que desarrollaron las dos alumnas normalistas que fueron motivo de seguimiento en las dos escuelas primarias, se mencionan entre otras al control de grupo, las estrategias de evaluación, formas de comunicación con los alumnos, todas ellas apreciadas durante las visitas a las aulas de práctica que se realizaron sistemáticamente, muchas de ellas, ya adquiridas durante los semestres previos de su formación profesional, pero consolidadas durante este ciclo escolar.

El capítulo Cinco y el último cuyo nombre es: “Propuesta de trabajo para desarrollar algunas competencias docentes”, se trata de una propuesta de trabajo que se hace para que se pueda instrumentar a fin de promover la construcción de aprendizajes en los docentes para que encuentren alternativas para perfeccionar y perfeccionar lo aprendido anteriormente a fin de elevar la calidad de sus servicios profesionales.

El último apartado aunque ya no es un capítulo

propriadamente, son las conclusiones que plantean las inferencias construidas y los planteamientos que emanan de las reflexiones buriladas durante el desarrollo de la investigación sobre las competencias docentes que desarrollan los alumnos normalistas de la institución llamada Centro Regional de Educación Normal "Profra Amina Madera Lauterio" ubicada en la ciudad de Cedral, S.L.P en la parte norte del estado.

Los hallazgos

Los estudiantes de la escuela normal formados en el plan 1997 van siguiendo un procedimiento inductivo en el que la complejidad va en aumento conforme se acercan a la recta final de la conclusión de su carrera: comienzan con la observación hasta que enfrenta a situaciones que más se aproximan a la realidad que van a vivir como profesionales de la educación. Así, van aprendiendo cómo dirigirse a los niños del grupo, que tono de voz deben emplear para lograr que les hagan caso, la forma en deben plantear las actividades para lograr los propósitos, la manera en que deben encomendar la tarea para su casa, en cuáles contenidos, se puede instrumentar actividades atendiendo a la idea del trabajo colaborativo y cuándo se limitan a las acciones individuales, la manera cómo deben dirigirse a los padres de familia, cuándo y qué tipo de materiales se les puede solicitar para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos, en fin se trata de desempeños en el aula y la escuela que se van construyendo y desarrollando conforme se va adquiriendo experiencias docentes.

"Columna"

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 153x57 cm.





"Columna"

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 153x57 cm.

Libro Emilio o de la Educación Juan Jacobo Rousseau

Cosette Guadalupe Sierra Mendoza*

El libro Emilio, o de la Educación, se compone de cinco partes, la primera hace referencia a, que la educación es la que más importa y ésta corresponde a las mujeres, una madre quiere que su hijo sea feliz. La educación es efecto de la naturaleza del hombre, porque no es otra cosa que un hábito.

Hay personas que pierden su educación, otras la conservan. Es difícil escoger entre formar un ciudadano porque las instituciones sociales buenas son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre. Desde que empezamos a vivir empieza nuestra instrucción y los padre deben enseñarle a sus hijos las envidias de la vida; no es aquel que más ha vivido el que tiene más años, sino el que ha disfrutado más de la vida.

En el mismo apartado menciona que los niños quieren más a las nanas que a sus madres porque se crían con ellas ¿Cómo es posible que un niño sea bien educado por un hombre que fue mal educado? Por lo que debemos reflexionar en la educación que estamos brindando.

Desde que nace, el hombre emplea la educación, porque ya es discípulo de la naturaleza. Los primeros llantos de los niños son ruegos y si nos descuidamos se convierten en ordenes. Toda perversidad procede de la debilidad. El niño es malo porque es débil; se volverá fuerte cuando se le dé abrigo.

En el libro se menciona que no queramos encontrar el paraíso, ya que debemos construirlo. No tenemos que pensar en la inhumana educación que sacrifica el tiempo presente en un porvenir incierto, que carga al niño con todo tipo de cade-

nas y empieza haciéndole miserable.

Hace referencia a que se debe ubicar al hombre en el hombre y al niño en el niño. El que menos penas padece es el más feliz; el más miserable es el que menos placeres disfruta. El más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad, y por lo tanto, aquel que no conoce el dolor no conoce la ternura de la humanidad.

Menciona que haremos miserables a los niños concediéndoles todo lo que piden. No debemos darle todo solo lo que necesita. La educación se basa en formar un hombre racional. Si se amenaza a los pequeños, darán como consecuencia alumnos falsos y embusteros por lo que se debe enseñar la verdad y virtud, pues es de relevancia dejar que madure la infancia del niño.

Para ser árbitro de un alumno, primero debemos empezar por nosotros; debemos predicar con el ejemplo, el educando olvida las palabras pero no los hechos.

Las mentiras de los educandos son obra de los docentes. El querer enseñarles que digan la verdad es enseñarles a mentir. Debemos predicar la apariencia de la virtud, ya que este es el valor que les hace amar a los demás. Todo lo que oye, guarda

*Maestría en Docencia, Doctora en Educación por la Universidad Tangamanga con una tesis sobre formación cívica y ética, actualmente se desempeña como profesora en la Primaria Herculano Cortés.

El libro Emilio o de la Educación Juan Jacobo Rousseau

dentro de su cabeza, enriquece su memoria y su razón.

A su vez, el mejor método para enseñar a leer es el deseo de aprender. El alumno lee mejor la mente del maestro que la del maestro al alumno. Todos los caprichos de los alumnos vienen de una mala disciplina. El error más grande es que un pequeño sea educado bajo las faldas de su madre. Sus primeros padres son sus pies, las manos y sus ojos.

En el tercer libro se habla de que la debilidad del hombre procede de la desigualdad que media entre sus fuerzas y sus deseos. El alumno no debe saber por que se lo hayan dicho, sino porque lo haya comprobado él mismo. No debemos decir razones que no pueda entender, adquiere nociones más claras y seguras cuando aprende por sí mismo.

Debemos enseñar para su edad. Que el docente acepte que su alumno tiene la razón. Llevamos la consigna de no confesar nuestros errores aunque lo hagamos. No hay que dar explicaciones si no las sabemos; al mismo tiempo que no se debe comparar entre los alumnos si no se crean rivales en el aula. Se aprende más en una hora de trabajo que en días de explicaciones. Los conocimientos previos son muy importantes.

Se debe enseñar a los alumnos que el triunfo es a base de trabajo. La ignorancia es el único medio de evitar el error. No se debe juzgar, ya que un educando tiene sano el cuerpo; es libre de pasiones y, sobre todo, es feliz.

En el libro cuarto se encuentra una frase de relevancia que menciona que dos veces nacemos: una para existir y otra para vivir. A todo individuo le atrae lo que le favorece, y repele lo que le perjudica. Los niños no tienen los mismos deseos que los hombres y conservan su inocencia cuando los aman y respetan.

Debemos enseñarles a que amen a los hombres, aún a los que los lastiman, y a hablar con ternura del género humano, ya que no es permitido deshonrar al hombre. El valor de la amistad es un contrato sagrado con los demás. Enseñar el gusto por el aprendizaje, que tengan inquietud por la duda y por las cosas que importan.

El hombre es inteligente cuando descubre la justicia humana, ya que es dar a cada quien lo que le

corresponde. La moralidad de nuestras acciones consiste en el juicio que nosotros mismos nos formamos. Se debe fomentar la honradez y no condenar al que no sabe.

En el último libro, Sofía o la Mujer menciona que no es bueno que el hombre esté solo. El ser humano que ama a sus hijos debe estimar a su mujer, y ésta debe ser alegre, activa, que se note su felicidad en el rostro, la razón de la mujer es práctica.

En la mujer su talento es la ciencia y sobresale por sus ojos, su olor, respiración, limpieza y carácter.

A su vez, se debe educar a los hombres de modo diferente cuando van alcanzando su madurez; es decir, a los diez años se les conduce con educación, a los 20 con mujer, a los 30 con deleites, a los 40 con ambición y a los 50 con avaricia.

Debemos crecer en una sociedad libre, en una familia feliz para ser consejeros y guías, además de educar a cada uno de los Emilios que tenemos dentro del aula con base en la naturaleza que le rodea.

Bibliografía

Rousseau, Juan Jacobo. (1970) Emilio o de la Educación: Edit. Porrúa.

Recomendaciones bibliográficas

L.B. Ma. Graciela Blanco Vázquez
L.C.C. Rosa Angélica Comepán Uresti

TEDESCO, Juan Carlos. Educar en la sociedad del conocimiento. / Juan Carlos Tedesco. --México :

FCE, 2010. -- 122 p. ; 17 cm. -- (Col. Popular ; 584) (Serie Breves dirig. Por Enrique Tandeter).

Clasificación 370.8 T4 E3 2010

Los fenómenos analizados en esta obra, afirma Tedesco, se caracterizan por su no novedad y responden a una época en la que la economía se articula a partir de la utilidad intensiva de saberes. Por ello la presente obra aborda los

procesos que afectan la educación y sus consecuencias, así como el papel de la escuela, de las llamadas industrias educativas y de otras agencias de socialización tales como las empresas, la familia y los medios de comunicación. En este trabajo, que desafía el silencio y la reticencia al debate, los lectores encontrarán que uno de los principales retos para la educación consiste en manejar la complejidad de dichos procesos, a fin de poder admitir la necesidad de introducir, siempre con rigor necesario, ciertos niveles de experimentos en las políticas públicas.

Educación bajo la lupa: VIII Coloquio Internacional de Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo. -- / Coord. Fernando Solana; ponentes Felipe Martínez Rizo, Victoria A. Arredondo, Flavio Campos Miramontes...[et al]. -- México : Siglo XXI, 2012. -- 116p. ; 23 cm. -- (Educación). Clasificación 371.011 E3 2012

Esta obra ofrece a los lectores un acercamiento minucioso a la reflexión educativa desde la mirada de un grupo diverso de especialistas destacados de México y de otras partes del mundo. Las temáticas abordadas ponen sobre las líneas de este libro el análisis de la educación

básica principalmente en México, la evaluación como un medio para mejorar los resultados del aprendizaje, el gran tema de los maestros con sus fortalezas y debilidades en los diversos niveles, la mala educación: en la escuela, la casa y los medios; y finalmente la educación para un mundo global.

Reflexiones sobre la violencia en las escuelas / Coord. Alfredo Furlam; textos de Cathérine Blaya, Carlota Guzmán Gómez, Daniel Miguel...[et al]. -- México : Siglo XXI, 2012. -- 460 p. ; 21 cm. -- (Sociología y Política).

Clasificación 362.76 R4 2012

En este libro intervienen destacados especialistas expertos, que invitan a transmitir caminos teóricos en el amplio y complejo tema de violencia escolar, abordando el campo pedagógico para la búsqueda de respuestas al quehacer cotidiano escolar. El texto está organizado en cuatro secciones: trabajos con una visión sociológica, trabajos con una mirada psicoeducativa y psicoeducativa, trabajos con una orientación pedagógica, y trabajos con una mirada política y filosófica.



Sin título

Técnica: Óleo/tela



“Columna”

Técnica: Óleo/tela
Medidas: 153x57 cm.

Evaluación y desempeño docente en la UPN 241

Pastor Hernández Madrigal*

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 como una Institución Pública que tiene como uno de sus propósitos profesionalizar la labor de los docentes de educación preescolar y primaria se propone a través de la Licenciatura en Educación transformar la práctica docente de los profesores en servicio a partir de la articulación de elementos teóricos y metodológicos, con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción. Sin embargo, a lo largo de la implementación del trayecto curricular en la formación de los alumnos-docentes se plantea la siguiente interrogante ¿Cómo se puede asegurar la calidad de la asesoría docente con miras a formar profesionales de la educación con el habitus de la práctica reflexiva?

Esta pregunta guía el trabajo de investigación con miras a indagar por medio de una metodología cualitativa en la aplicación de entrevistas y encuestas a los alumnos docentes la evaluación del desempeño del asesor de la Licenciatura en Educación.

Nunca estaremos seguros de que la forma de enseñar que estamos utilizando sea la más adecuada, con el método más apropiado con el único fin de mejorar nuestra práctica educativa, este tipo de pensamiento está arraigado en los docentes que buscan un cambio para mejorar la formación de sus alumnos, en este caso, los docentes que están en un rol como formador de formadores tratan de permear una reflexión constante sobre

su práctica docente en los niveles de educación preescolar y educación primaria.

Este tipo de práctica se plantea en la Universidad pedagógica Nacional, Unidad 241, ubicada en San Luis Potosí donde se están formando a docentes que se encuentran laborando frente a grupo por necesidades del Sector Educativo.

El siguiente trabajo se realiza con alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, realizando entrevistas cerradas a 30 participantes y 5 entrevistas abiertas. La población que se les aplicó las entrevistas cerradas fue un total de 30 docentes alumnos de una población total aproximada de 210 alumnos de octavo semestre, se escogieron a estos alumnos porque están a punto de egresar y tienen un conocimiento más amplio de su plan de estudios, la selección fue al azar.

El modelo para evaluar la práctica de los asesores de la UPN 241 es considerado en cinco fases en donde se trata de considerar las prácticas educativas en el aula, recolectar la información mediante técnicas cualitativas, plantear los resultados que deben servir al docente para la emisión de juicios

*Licenciado en Psicología Educativa, cuenta con más 14 años de experiencia en el sistema UPN a nivel nacional y en la actualidad se desempeña como profesor investigador de la UPN 241, SLP en donde es Coordinador de los programas de licenciatura.

Evaluación y desempeño docente en la UPN 241

de valor, en un cuarto momento emitir juicios que deben servir para la toma de decisiones, y en la última fase se ponen en práctica los cambios que puedan derivar en mejorar las prácticas educativas en el aula. En esta investigación se llegará hasta la tercera fase ya que la cuarta y quinta fase continuará mediante la devolución de resultados y reuniones colegiadas por colectivo docente que participa como asesor de la LE'94 mediante el análisis de resultados para proponer una serie de estrategias para mejorar las prácticas educativas en el aula.

La construcción de los instrumentos se deriva a partir de la experiencia de la docente-alumno participante del proyecto que forma parte de su proceso formativo en la Licenciatura en Educación, Plan 94; para aplicarles una encuesta con preguntas abiertas en donde les solicita sus expectativas profesionales, una clasificación del desempeño docente de los asesores, su punto de vista de la calidad docente, características del asesor, y el docente asesor que le resultó más significativo durante su trayecto formativo.

Hablar de calidad educativa en el entendido de que es un vocablo polisémico, en esta investigación se hace referencia en mejorar la practicas educativas de los asesores, apoyándonos en Malpica (2012) donde concibe que solo es posible la calidad en las aulas a partir de dos referentes comunes, uno de los cuales es propio de cada comunidad educativa en donde se le otorga una verdadera medida de la calidad en el desarrollo de las competencias adquiridas a lo largo de su proceso educativo, en este caso de los docentes – alumnos. El segundo referente es el conocimiento científico sobre el aprendizaje, que implica el modelo explicativo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en la utilización de paradigmas psicopedagógicos en el actuar del docente – asesor que le permite acceder a pautas y criterios en su actuar en el aula.

La evaluación de la asesoría docente debe permitir el conocimiento sobre el análisis de la práctica docente y el juicio valorativo que permita en los asesores la innovación y el cambio educativo, en la que se trata evitar la rutina que se produce cuando el asesor realiza la mayoría de las actuaciones de la práctica docente de manera auto-

mática, sin reflexión; en cambio lo que se busca promover son las actividades consientes que le permitan al asesor diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas para los docentes-alumnos.

El docente – asesor debe tener presente las competencias que deben lograr, construir los docentes – alumnos para mejorar sus práctica educativa en el aula, para lograr lo anterior es necesario que a lo largo de su proceso formativo los docentes – alumnos adquieran las habilidades intelectuales con el fin de que puedan mejorar sus estrategias de enseñanza mediante la reflexión constante de su práctica docente en el trabajo cotidiano en el aula, que incluye aspectos como: relaciones con los alumnos, organización de la enseñanza, clima del aula, conocimiento de los contenidos, atención a la diversidad de los alumnos y relaciones con los padres de familia.

El modelo de la evaluación docente se debe centrar en la mejora de la práctica docente con la finalidad de que los docentes – alumnos resuelva problemáticas que se les presente en su trabajo cotidiano con los alumnos a partir de su capacidad en la constante reflexión sobre su actuar pedagógico en el aula que le permita desarrollar indicadores claros para poder medir, gestionar y mejorar lo que sucede en el aula ya que la institución formadora promueve a lo largo del plan de estudios la capacidad de reflexión en su proceso de formador de personas, en donde se cobra sentido la mejora continua o el esfuerzo constante de la práctica docente para alcanzar el perfil de egreso de la educación básica (Plan de Estudios de Educación Básica 2011).

Según Malpica (2012) impulsar la calidad de la práctica educativa supone un desafío en tanto liderazgo pedagógico, el tiempo de la educación y la cultura institucional que supone el esfuerzo necesario para reflexionar, encontrar nuevos recursos, metodologías, alianzas, entre otros y en donde el liderazgo pedagógico se entiende como la capacidad para influir en lo que se realiza en las aulas, en forma colectiva, organizada y con un propósito común.

Un primer instrumento de evaluación de la asesoría docente es a través de una encuesta cerrada con 5 preguntas abierta, que se les aplicó 25

alumnos-docentes de octavo semestre, de los cuales 16 son mujeres y 9 hombres, cuyas edades abarcan desde los 23 años a los 43 años, además a 5 alumnos que laboran como personal administrativo, 2 mujeres y 3 hombres, cuyo rango de edad es de los 38 a los 50 años de edad.

El segundo instrumento es una entrevista abierta con el uso de videograbadora, es decir, se grabó cada una de las entrevistas, en la que participaron 2 docentes alumnas, 1 docente alumno y 2 docentes administrativos.

En relación a las encuestas aplicadas, el análisis de la primera pregunta en donde expresan su experiencia a lo largo de su proceso formativo como Licenciados en Educación expresan que fue un tiempo de experiencias compartidas con los compañeros, que a lo largo de sus estudios se hizo énfasis en la reflexión sobre su práctica docente, que se fortalecieron en la adquisición de conocimientos psicopedagógicos y educativos para comprender a fondo el trabajo docente, y que sus expectativas son concluir y seguir ejerciendo la docencia en donde puedan obtener la plaza base para continuar ejerciendo su labor y continuar sus estudios en la maestría.

En relación a una clasificación de sus asesores y criterios para realizarla nos expresan que falta práctica en algunos asesores en el trabajo docente en educación básica ya que algunos son investigadores con mucha preparación, otros tienen dominio de contenidos, otros tienen facilidad para explicar la clase, otros comentaron que son asesores que saben, que promueven el saber hacer y el saber ser (comprensibles desde el ámbito de las competencias docentes, véase, Perrenoud, 2007, Tejada, 2009). Otros clasificaron a los asesores en categorías como tradicionalistas, innovadores, estrictos, responsables y capaces, demostraron sus saberes algunos con sus estrategias innovadoras.

En relación a la tercera pregunta donde se les solicitaba su concepto sobre calidad de la asesoría docente, sus respuestas versaban sobre rendir expectativas como docente asesor, confianza, acompañamiento del asesor, responsabilidad, como profesor mejora su forma constructiva y positiva, disposición con el alumno, dominio de conocimiento y saber transmitirlo, como una per-

sona competente y capaz proporcionando varias alternativas, que demuestre preparación y la pedagogía que aplica para guiarnos, y que sean capaces de no perder la ética en nuestro quehacer diario, puntualidad, lo que se profese se ponga en práctica, interés por resolver dudas a sus alumnos-docentes, aportar sus saberes para fortalecer las competencias de la vida a los alumnos y conocimiento amplio sobre el nivel de educación básica.

En la pregunta cuatro donde se les preguntó sobre el asesor más significativo durante sus estudios de Licenciatura nos hicieron saber varios nombres de asesores entre los que destacan la mayoría de los asesores del área metodológica ya que la característica de estos asesores es que los acompañan durante los ocho semestres, es el eje vertebral de la licenciatura y otros asesores en donde los clasificaron por su experiencia profesional, por su calidad humana, por su compromiso con la educación, por sus estrategias innovadoras y principalmente por su experiencia en la educación básica.

En la quinta y última pregunta, era dar a conocer las características de un asesor de la Licenciatura en Educación, plan 94, en donde emitieron las siguientes respuestas como humano, humilde, comprometido, responsable, competente, reflexivo y analítico, que tenga dominio del tema, dinámico, transparente, que tenga experiencia, coherente, crítico, accesible, entregado, responsable, disciplina, comunicación, creativo, crítico, constructivista, calidad de clase, investigador, amable, paciente, ser empático, que predique con el ejemplo, disposición y habilidad para enseñar.

En relación al análisis de las entrevistas abiertas realizadas mediante la videograbación se puede analizar sus respuestas en lo siguiente:

Respondieron que su experiencia durante su formación, fue muy buena en cuanto a los aportes que dieron sus asesores en su formación para el ámbito en el que se desempeñan laboralmente y sus expectativas son el poder regularizar su situación laboral se refirieron a poder obtener una plaza como maestros de un grupo de nivel primaria. En la clasificación de sus asesores respondieron que tienen experiencia en la formación docente, que son personas muy estudiosas, con gra-

Evaluación y desempeño docente en la UPN 241

do académico que en ocasiones no saben cómo transmitir ese conocimiento que poseen.

En la calidad de la asesoría docente respondieron que los asesores deben tener experiencia en el aula, que se hayan desempeñado como docentes. El asesor que más ha significado su carrera en la UPN 241 ha sido el asesor del eje metodológico pues el acompañamiento que desempeño durante toda su carrera en el papel de asesor del eje metodológico donde ha escuchado sus problema en el aula para mejora de su práctica por medio de su proyecto.

En las características que un asesor pedagógico de la LE '94 debe tener expresaron que debe tener experiencia en el trabajo del aula, con preparación académica y que tenga un buen trato con sus alumnos en formación.

Las respuestas de los alumnos docentes nos hacen reflexionar que la calidad de la asesoría docente la vinculan directamente con profesionales de la educación que conozcan, dominen sus conocimientos y posean habilidades en el trabajo docente, ya que directamente los alumnos son docentes asignados por la Secretaría de Educación al trabajo cotidiano en las aulas de educación preescolar y primaria, es por ello que demandan ciertas características pedagógicas, didácticas y conocimiento del nivel donde ellos están laborando, por eso sus expectativas están en que los asesores los guíen hacia la mejora de su práctica docente, y por otra parte, el propósito general de la Licenciatura en Educación, plan 94 es transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación se ha podido construir el concepto de asesoría docente desde el entorno a los referentes generales sobre los profesionales de la docencia en el momento y contexto de la formación actual y sus exigencias-condicionantes en donde Tejada (2009) aclara que cuando en realidad son múltiples las situaciones y escenarios de actuación profesio-

nal tanto dentro como fuera del sistema y a la vez múltiples los perfiles que podemos encontrar dentro de lo que podemos considerar la familia profesional de la educación, así como la formación y profesionalización de los mismos. Cabe aclarar, que esta situación es a lo que nos exponemos en una Universidad dedicada a la profesionalización de los docentes de Educación Básica (Preescolar y Primaria).

Es por ello, que cabe destacar como Perrenoud (2007) que toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el habitus que la sustenta, sin que el concepto, y todavía menos la palabra, se utilicen de forma general. Todos sabemos que se ponen en juego facultades estables, que designarán el carácter, los valores, las actitudes, la personalidad y la identidad. En donde se puede comprobar el discurso de los alumnos docentes a lo largo de todo su proceso formativo en la reflexión constante de su práctica docente con miras a llegar a un habitus de su trabajo cotidiano, sin embargo, eso mismo le exigen a sus asesores docentes en términos de que sean asesores competentes en el ámbito de la docencia.

REFERENCIAS

Libros

DÍAZ ALCARAZ, F. (Coord.) (2004). Modelo para evaluar la práctica docente. Madrid: Wolters Kluwert España.

MALPICA, F. (2012). 8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Barcelona: editorial Grao-Colofón.

PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

PERRENOUD, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. México: SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Artículos de libros

PERRENOUD, P. (2007). "De la práctica reflexiva

hacia el trabajo sobre el hábitus” en Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, Barcelona: Grao, [pp. 137-162].

Artículos en línea

TEJADA FERNANDEZ, J. (2009). “Competencias docentes” en Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, Vol. 13 No. 2. Consultada en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-132COL2.pdf> (fecha de consulta 05-01-2010).

TEJADA FERNANDEZ, J. (1999). “Acerca de las competencias profesionales” en Revista Herramientas, No. 56 (p. 20-30) y No. 57 (p. 8-14). Consultada en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EA/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf> (Fecha de consulta 2 de mayo de 2004).



Sin título

Técnica: Óleo/tela



“Erección”

*Técnica: Óleo/tela
Medidas: 83x37 cm.*

Sentimiento de muerte

J. Pablo Vázquez Sánchez*

Como todas las mañanas, Levinia había salido a despedir a Martín y a recogerle la taza del café, que siempre tomaba para terminar de despertar antes de montar al lunanco.

Los cantos de los gallos anunciaban el alba de aquel día, un martes 20 de febrero de 1926, en que Martín saldría a alcanzar a sus compañeros hacia el mineral del Cerro de San Pedro, que pasaba por una etapa de bonanza y daba trabajo a cientos de mineros-campesinos de las rancharías alledañas.

De San Antonio Eguía a San Pedro se hacía un poco más de una hora sin apurar a los caballos.

Ese día Martín, que no era muy afectivo, había besado a Marianita, su niña de tres años, y al pequeño Juan de uno. Al despedirse de Levinia la abrazó por un momento que pareció alargarse. Cuando él montó el caballo ella, instintivamente rezó la oración de la magnífica y comenzó a pasar las cuentas del rosario que siempre traía en la bolsa de su pequeño saco, pues ella apenas medía 1.55 m.

En el estanque de agua ya lo esperaban Faustino, Gregorio, Juan, y José su hermano mayor quien le recriminó su tardanza. Martín se excusó diciendo que ese día se había tardado más en salir porque no sentía ganas de ir a la mina, y no encontraba la lata de carburo con la que alimentaba su lámpara.

Azuzaron los caballos y en unos cuantos minutos ya cruzaban por Jesús María ocasionando los ladridos de los perros. Salía el sol en pleno cuando

rodearon Monte Caldera para no encontrarse con las vacas que en esos momentos solían salir de los corrales y eran llevadas por sus dueños a pastar al cercano bosque que estaba junto a Jesús María.

En 20 minutos más pasaron la presa de los Méndez, se persignaron ante el templo de San Nicolás y llegaron a la entrada de la mina 10 minutos antes de las 7. Después de echar los caballos al corral, se presentaron ante el mayordomo que los destinó al tiro Juárez. Les entregó los pequeños costales de raspa y los picos, se acomodaron sus cascos y sus lámparas. Tomaron sus loncheras, y el malacate los bajo 90 metros, donde iba el corte de la excavación que, en aquel tiempo comenzaba a pico y pala.

A las 12 horas el silbato anunció la hora del almuerzo. Todos los que trabajaban en el área se reunieron, pasando lista con el capataz, tomaron sus tacos y bebieron su agua y se sentaron en el

*Originario del mpio. de Armadillo de los Infante, S. L. P. Estudios de humanidades, filosofía y teología. (Seminario Diocesano de SLP) Lic. en filosofía. (UNIVA) lic. en psicología educativa. (UASLP). especialista en investigación educativa (UPN. México, D. F.). Mtría en psicología educativa (UAQ). Dctdo. en ciencias de la educación. (IPEP, Celaya, Gto.). Profr. T/C UPN 241. Profr de asignatura UASLP. Coordinador del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo. Región noreste. sede regional: SLP.

Sentimiento de muerte

suelo los 10 minutos que faltaban para reanudar la jornada.

José se acercó a Martín y le preguntó qué le pasaba. Si había discutido con Levinia o si Juanito se había vuelto a enfermar. Al principio, Martín lo le contesto nada, pero luego le confío que ya no se sentía a gusto en aquel trabajo y sólo esperaba las primeras lluvias para, con el pretexto de ir a barbechar las tierras, darse de baja de la mina. José le dijo que lo pensara mejor porque con esa veta que se había descubierto habría trabajo para mucho tiempo, y lo de la siembra seguía siendo tan azaroso como siempre. Martín prometió pensarlo, aunque hacía días que ya no estaba a gusto en la mina.

Levinia, después de terminar el rosario fue a avivar el fuego para preparar el desayuno de sus niños que seguían dormidos. Se hincó sobre el metate y molió la olla de nixtamal ya cocido para echar las tortillas y tenerlas listas para ella y sus niños, cuando despertaran. Al mismo tiempo, separó una bola de maza, que era el alimento del panozán, el perro de la familia.

Como a las ocho de la mañana, Marianita se levantó y pidió su taza de leche. Un poco más tarde, Juanito hizo lo mismo. Levinia sirvió a Marianita un platito de frijoles y a Juanito sólo un poco de caldo y una tortilla. Todo lo acompañó con leche recién ordeñada y ella disfrutó de un almuerzo similar, de frijoles con queso casero y salsa. Después limpió la cocina y lavó los trastes.

De pronto, empezó a soplar un poco de viento y Levinia recordó que era febrero y calculó que el sol no iría a durar iluminando todo el día. Recordó cómo febrero le había parecido un mes de buena suerte, pues el 28 sería el quinto aniversario de boda con Martín, y este acababa de cumplir 26 años el día 13. Ya había pensado ir a San Pedro, aprovechando que sus suegros lo harían en esos días, y pedirle al padre Juan, el párroco que le mostraba un aprecio especial, que les celebrara una misa para dar gracias por aquellos cinco años de matrimonio con aquel hombre del que seguía enamorada y se sentía correspondida. Martín estaba de acuerdo, pero le pidió que sólo fueran a misa sin organizar ninguna otra celebración porque el año anterior la cosecha había sido pobre y no había podido ahorrar casi nada.

Ocupada en esos pensamientos, la mujer reaccionó y fue por una canasta para ir a la milpa y buscar algunas legumbres que ya habían empezado a salir de la siembra de invierno. En eso se percató que ya iba a ser medio día, y se imaginó a Martín reanudando su labor y colocándose aquella mascarilla de hule que les proporcionaban a los mineros para detener parcialmente las emanaciones de gases que salían en pequeñas proporciones al profundizar las nuevas excavaciones.

Efectivamente, Martín, joven y más fuerte que sus compañeros había sido escogido por el capataz para adentrarse más en la oquedad recién abierta de apenas dos por dos metros. Comenzó a golpear con el pico, pero al poco rato la fuerza de los gases lo obligaron a volver a la estancia más amplia y buscar agua para limpiar un poco la garganta. Estaba parado en el centro de la estancia bebiendo de su alcarraza. Los demás compañeros seguían trabajando en las áreas aledañas cuando súbitamente se escuchó como un leve silbido. Faustino, que estaba más cerca de Martín vio como este de pronto se desplomó al tiempo que un golpe seco se expandía partiendo de la cabeza de su compañero. Martín quedó inmóvil sobre su costado izquierdo. Faustino gritaba ¡ayuda! ¡ayuda! Y corrió junto a su compañero que seguía inmóvil. Lo que Faustino vio lo hizo soltar un llanto dolorido sin contenerse. Una piedra de unos 100gramos, desprendida, al parecer, de la parte más alta del tiro había pegado en el casco de Martín destrozándolo totalmente e incrustando sus pedazos en el cráneo de su compañero. José se acercó llorando y abrazó a su hermano que siguió inmóvil, sin sentido y expulsando una masa sanguinolenta con pequeñas partes del cráneo y fragmentos de masa encefálica.

En unos minutos había llegado el médico que el capataz mandó traer del hospital, una pequeña clínica donde daban servicio a los mineros y a sus familias.

Faustino avisó que iría a San Antonio de Eguía a traer a Levinia. Se fue en el lunanco, el caballo de Martín que encontró más cerca y conocía bien, pues él se lo había vendido a Martín cuando era tan sólo un potrillo.

Desde que Faustino llegó al callejón de la casa de Martín, el panozán comenzó a aullar lastimera-

mente, lo que asustó a Levinia quien salió apresuradamente de la cocina alarmada por los aullidos del perro. Al ver a Faustino en el lunanco un fatal presentimiento se apoderó de todo su ser. Al encontrar a Faustino preguntó llorosa ¿Y Martín? Aquel con la mirada le dio la respuesta, añadiendo con una voz que apenas lograba emitir: -ya lo está viendo el doctor, pero está mal. -Súbete en ancas para llegar pronto-. Ya Manuela, la vecina había salido a ver de qué se trataba; y Levinia le alcanzó a decir -te encargo los niños comadre, voy por mi rebozo-.

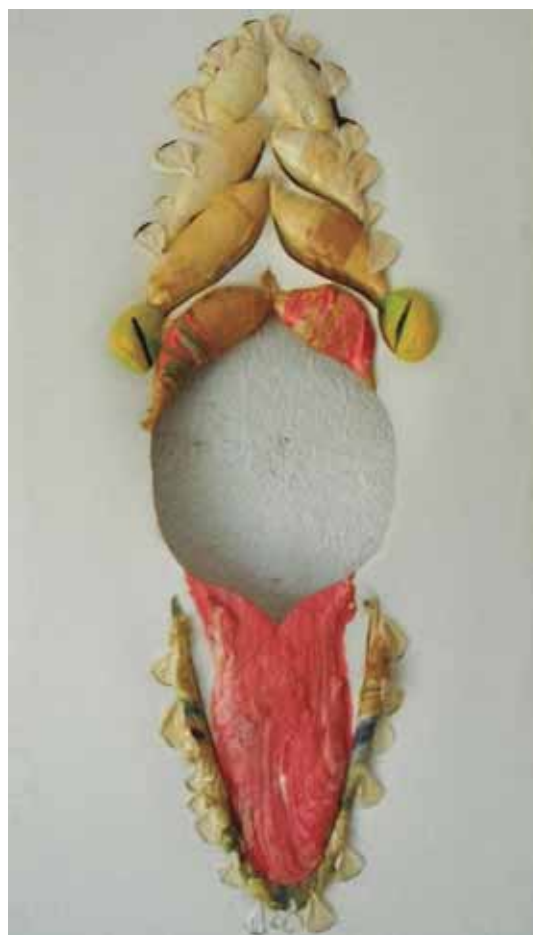
El reloj de la parroquia de San Pedro marcaba las tres de la tarde cuando Faustino y Levinia cruzaron la plaza hacia el hospital. Al llegar, José llorando fue a abrazar a su cuñada -Ya no se puede hacer nada, dijo el doctor. Sea por Dios, comadre. -Ésta se desmayó y José apenas pudo evitar que se pegara contra el suelo.

El doctor Guerrero, que había atendido a Martín, apareció con un pequeño frasco, al parecer de amoníaco que acercó a la nariz de Levinia, quien reaccionó ante el penetrante olor, se envolvió en su rebozo y fue a la parroquia a buscar al padre Juan.

El párroco de San Pedro salió a abrir la puerta del curato y viendo a la mujer la abrazó diciéndole que así lo había querido Dios y diciéndole que fueran juntos para administrarle los santos óleos. Cuando llegaron al hospital encontraron a Don Víctor, el carpintero, quien por órdenes del capataz estaba tomando medidas al cuerpo de Martín para confeccionar el féretro. José, mientras tanto, había tomado la iniciativa de solicitarle a su compadre Felipe, quien vivía hacia la colonia de los americanos que les permitiera velar el cuerpo en su casa pues Don Víctor entregaría el ataúd al anochecer, o el capataz les había ofrecido mandar traer uno de San Luis, pero hasta que llegara el tren "piojito" a la mañana del día siguiente.

Una vez aceptado por todos, se mandó avisar a los parientes de San Antonio y se avisó que a las 7 de la mañana del día siguiente sería la misa de cuerpo presente, según lo había dispuesto el padre Juan, y de allí llevarían el cadáver a sepultarlo al panteón de Jesús María, pues en San Antonio no se contaba con camposanto. El capataz, por órdenes, del súper intendente de la mina, un

americano, ofreció una carretela, que servía para trasladar a invitados que llegaban a la mina, para trasladar el cuerpo al panteón después de la misa. Levinia mandó avisarle a su comadre Manuela que le agradecería mucho si ella se quedaba al cuidado de los niños, sus ahijados. José fue a hablar con Don Nicanor, el cantor de la parroquia para que asistiera al velorio a cantar los acostumbrados cantos religiosos para la ocasión. Unas dos horas más tarde habían llegado las hermanas y cuñados de Levinia a acompañarla en su pesar. -el corazón me lo decía- contaba llorando Levinia a sus hermanas- sea por Dios- dijo Rosa, la mayor.



Sin título

Técnica: Óleo/tela



fragmento de:

“Humanidad”

Técnica: Óleo/tela

Medidas: 90x30 cm.

Vivir para contarla

Juan Pablo Muñoz Chávez*

*Estudiante de economía de la EBC.

Estaba leyendo en mala hora las noticias, no precisamente de un secuestro sino de tu hospitalización, y al ver que no se trataba sólo de Cuentos Peregrinos, no te mentiré, me puse triste. Me hizo recordar que para mí fortuna, los héroes de mi adolescencia no fueron magos con modales ingleses, ni vampiros metrosexuales sino brujos y chamanes de mi Latinoamérica, gitanos perdidos en el trópico, y gracias también a ti, los amores no eran frívolas historias de príncipes, eran amores de otoño y palomitas de papel, amores de patriarcas, de cólera y sin duda y sobre todo, de otros demonios que hicieron de mi vida no la que tengo, sino la que recuerdo. No Gabo, no te me vayas

a ir, ves que parecen ya cien años los que tengo de soledad y tú sin presentarme a tus putas tristes; vamos a dejar ahora los funerales a la mamá grande, que para eso está ella en tus cuentos. Qué no ves que si ahora te vas, entonces sí, el coronel no va a tener quién le escriba y la abuela desalmada hará más terrible la de por sí ya triste historia de la Cándida Eréndira. Déjame eso a mí que me rento para soñar con mis ojos de perro azul, contemplando el universo que entre una explosión de mariposas amarillas me dejaste y te deseo de corazón, que esto que te escribo no sea en definitiva, la Crónica de una Muerte Anunciada.



LITHOS

Este número de Educación y Sociedad está ilustrado con la obra "Los exprimidos" de Abraham Deladillo Sánchez, profesor del taller de dibujo artístico en la UPSLP. El artista es pasante de la licenciatura en artes plásticas por la Escuela Estatal de Artes Plásticas de San Luis Potosí. Y ha realizado estudios en el Instituto Potosino de Bellas Artes y estudios de paisaje al óleo con la maestra Marta Carrera. Entre sus premios y reconocimientos se pueden citar:

2010 Mención honorífica en escultura en el concurso Premio 20 de Noviembre, convocado por el Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

2007 Segundo lugar en el concurso nacional "Ana Sokolow" convocado por el gobierno del estado.

2006 Seleccionado para la exposición itinerante, del XXVI encuentro nacional, Arte joven Aguascalientes.

2005 Primer lugar en pintura, concurso estatal "20 de Noviembre" convocado por el Gobierno del Estado.

2005 Mención honorífica, concurso nacional "Anna Sokolow" convocado por el gobierno del estado.

2003 Primer lugar en dibujo, otorgado por el Sistema Educativo Estatal Regula.

Exposiciones:

2012 exposición individual, Interior, Museo Nacional de la Mascara, San Luis Potosí, SLP.

2010 exposición colectiva, Arte contra el exceso de violencia, en la Galería Tercera Luna San Luis Potosí, SLP.

2010 exposición colectiva Orígenes, Abraham y Adrian Delgadillo en la Paz, en el Festival de el Desierto.

2010 exposición colectiva, Uno unos, en San Miguel de Allende, Guanajuato.

2009 exposición colectiva "20 portraits by mexican artists" en el consulado mexicano, Dallas Texas.

2008 exposición colectiva "Orígenes" de Abraham Delgadillo y Adrian Delgadillo expuesta en el Museo Francisco Cossío.

2006 Latitud 23' 30", exposición colectiva en el faro de oriente, en el distrito federal.

LA REVISTA “EDUCACIÓN Y SOCIEDAD”
ES UNA PUBLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIDAD 241.

TERMINÓ DE IMPRIMIRSE EN EL MES DE MAYO
DEL AÑO 2014 EN LA CIUDAD DE SAN LUIS POTOSÍ, MEX.

EL DISEÑO, FORMACIÓN ELECTRÓNICA, CORRECCIÓN Y
CUIDADO DE LA EDICIÓN ESTUVO A CARGO DE LA
COORDINACIÓN DE DIVULGACIÓN
DE ESTA CASA DE ESTUDIOS.

