



# Investigaciones Educativas desde sus sujetos y las prácticas docentes.

COORDINADORES

Alicia Solís Campos

Guadalupe Madrigal Olivas



**INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DESDE SUS SUJETOS Y  
LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

**Alicia Solís Campos**  
SEED-UJED-REDIE  
**Guadalupe Madrigal Olivas**  
SEED-REDIE

**Primera edición:** diciembre de 2016  
**Editado:** En México  
**ISBN:** 978-607-9063-59-7

**Editor:**  
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

**Instituciones Participantes:**

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

**Coordinadoras:**

Alicia Solís Campos  
Guadalupe Madrigal Olivas

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	iii	
PRIMERA PARTE PRÁCTICAS DOCENTES		
CAPÍTULO I. La formación valoral de los formadores a través de las enseñanzas transversales Araceli López Chino y Ramón Reyes Laureles .....		1
CAPÍTULO II. La didáctica auto-referenciada en la formación docente en educación Normal. Un estudio en cuarto semestre de la escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas Cayetano Adán Pérez Roblero y Armando Escobar Pérez.....		12
CAPÍTULO III. Estudio sobre la incongruencia entre la planeación didáctica y las prácticas docentes que desarrollan los estudiantes normalistas de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy” Eduardo Torres Zaleta y Janeth González Betancourt.....		22
CAPÍTULO IV La Reforma Integral en Educación Básica y su interpretación en la asignatura de matemáticas de segundo grado: Un estudio de caso Sergio Ríos Sánchez y Fernando Alvarado González .....		32
CAPÍTULO V. La innovación educativa desde el enfoque basado en competencias David Alejandro Sifuentes Godoy, Nicolás Cristóbal Uzárraga Rodríguez y Martín Alejandro Montes Trejo .....		42
CAPÍTULO VI. Estudio exploratorio sobre las teorías implícitas de profesores de educación primaria Dorian Ruíz Miranda, Jesús Bernardo Miranda Solís, José Rafael Madrid Villarreal y Jesús Bernardo Miranda Esquer .....		54

SEGUNDA PARTE  
SUJETOS EDUCATIVOS

CAPÍTULO VII

Fisiología del entrenamiento en adolescentes de educación secundaria

Fernando Alvarado González y Dolores Gutiérrez Rico .....70

CAPÍTULO VIII

Prevalencia del Bullying en una institución de Lima, Perú.

Miguel Ángel Estrada Gómez, Jorge Alfonso Carmona Soto y Adla Jaik Dipp .....81

CAPÍTULO IX.

Expectativas de autoeficacia en docentes de educación preescolar respecto al óptimo  
diseño de la planeación didáctica

Laura Herrera Castañeda, Nancy Lizzet Esparza Espinoza y Lourdes Josefina Pope Cortez .....90

CAPÍTULO X

Estrategias de afrontamiento al estrés que utilizan los y las educadoras.

Karla Patricia Chávez González y Adla Jaik Dipp .....99

Acerca de las coordinadoras .....110

## INTRODUCCIÓN

El presente tomo titulado Investigaciones Educativas desde sus sujetos y las prácticas docentes, es el sexto de doce tomos que integran la colección La investigación educativa: Hacia la consolidación del campo de conocimiento científico, está integrada por once capítulos continuos, separadas por dos partes: la Parte A. Prácticas Docentes contiene los primeros seis capítulos del tomo, y la Parte B. Sujetos Educativos se compone de los cinco capítulos restantes.

Para la conformación de estas partes, se buscó en cada uno de los once artículos, títulos y descriptores que aportaran temas en común, lo que se llevó a establecer categorías iniciales que de manera general pudieran incluir los temas abordados en cada una de las investigaciones presentadas; para confirmar que estas categorías eran las correctas, se realizó una búsqueda académica en internet, a través del buscador Google Académico, donde se encontraron trabajos con los temas abordados respecto a una de las partes: Prácticas docentes. Sin embargo, cinco investigaciones no pudieron integrarse en ninguna categoría especial, pues los temas eran demasiado diversos, así que se decidió integrarlos en la parte de Sujetos educativos, considerando que los sujetos pueden ser las instituciones, los maestros, los alumnos, padres de familia, e incluyen las acciones o percepciones de estos.

Para la primera parte de este tomo, titulada Prácticas Docentes, se define este concepto, y se busca una discusión del tema, antes de empezar a analizar cada uno de los capítulos que conforman esta parte A.

Entre las definiciones encontradas, se considera que la que más se acerca a los trabajos presentados en esta parte es la que conceptualiza a la práctica docente como “el trabajo que se desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente” (Achilli, 1986, p.6), esta es caracterizada por ser una tarea compleja en la que convergen actividades simultaneas o impredecibles, permeada por la preparación académica, los saberes adquiridos, la experiencia, la práctica pedagógica.

De tal forma que la práctica docente no sólo se circunscribe al aula, ya que en la relación que se establece entre el docente y el estudiante se involucran las creencias, los

problemas que ambos sustentan al encontrarse inmersos en una sociedad en particular, además el docente en su quehacer cotidiano, se involucra en actividades que confluyen con ideologías políticas, sociales y culturales que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bonetto, 2015).

Así, la complejidad de la práctica docente involucra considerar el contexto en el cual se desenvuelve, los recursos financieros disponibles, la infraestructura en la que se desarrolla, las reglas institucionales, los propósitos de la educación, además de contemplar las habilidades necesarias para el desarrollo de valores, apoyo psicológico, afectivo en los estudiantes y demás demandas sociales imperantes en la actualidad, esta actividad conlleva a la reflexión y comprensión del acontecer en los espacios educativos y es precisamente la investigación que permite analizar, interpretar, describir, orientar, comprender el quehacer del profesor.

Además, la práctica docente como campo de estudio, ha sido explorada desde diferentes perspectivas, enfoques y objetivos, por lo que las teorías en las que se sustentan dichos estudios son diversas, al igual que los ámbitos en los que se realiza, sin embargo, al revisar algunas investigaciones al respecto, se puede encontrar un común denominador en ellas, ya que, de manera explícita o implícita, abordan la importancia de la reflexión de la práctica misma.

Dentro de las investigaciones revisadas, se encontraron estudios realizados en educación superior, que demuestran el interés por realizar análisis y diagnósticos del quehacer de los profesores formadores de docentes, pues se “admite la existencia del principio de isomorfismo entre la formación que un estudiante recibe y la enseñanza que luego tenderá a impartir” (Martín del Pozo et al., 2013 en Ezquerra, De Juanas y Del Pozo, 2015, p. 332), de tal forma que las prácticas docentes de los formadores de profesores tienen implicaciones en la formación del concepto de identidad profesional (Wenger, 1998 en Ezquerra, De Juanas y Del Pozo, 2015), de ahí su relevancia.

Del mismo modo, las escuelas normales precisan como su tarea, desarrollar en sus estudiantes la reflexión constante del quehacer cotidiano en las aulas, en torno a tres momentos importantes, la planeación, la aplicación y la evaluación, de tal forma que un profesor contraste su actuar y su opinión con referentes teóricos, escuche puntos de vista distintos, analice y critique su práctica con el fin de mejorarla (Vergara, 2012).

Dentro de la revisión realizada, se encontró que, la formación pedagógica de los docentes debe estar incentivada en la autoformación concebida, ésta como un trabajo metodológico, que permita la adquisición de conocimientos, métodos y formas que posibiliten la reflexión de la propia práctica docente, ello con una actitud sistemática de análisis y valoración que conlleve a la transformación de la actuación profesional. (Sánchez, Lara, Bravo y Navales, 2015).

De tal forma las escuelas formadoras de docentes enfrentan diversos retos, pero indiscutiblemente uno de ellos y que se considera básico para la labor educativa “consiste en ayudar a los estudiantes a reflexionar y tomar decisiones fundamentadas respecto de las intervenciones docentes. Ello resulta crucial si entendemos al maestro como un profesional reflexivo” (Schön, 1987, en Onrubia, Colomina, Mauri, y Clará, 2014, p. 2).

Por otro lado, Desimone y Garet (2015) presentan un estudio en el que señalan cinco características que favorecen el desarrollo profesional docente: foco en el contenido (actividades centradas en el contenido y en la forma como los estudiantes aprenden); aprendizaje activo (caracterizado por la observación del profesor, la retroalimentación y el análisis del trabajo de los estudiantes); coherencia (consistencia entre contenidos, metas, creencias de los profesores y necesidades de los estudiantes); duración sostenida (inclusión de 20 horas o más de contacto con los profesores); y participación colectiva (creación de comunidades interactivas de aprendizaje, donde los profesores enseñan la misma asignatura en una misma institución), indiscutiblemente, dichas características implican un cambio en la práctica docente.

La importancia que se le confiere a la formación inicial de los docentes y las repercusiones que tendrán al realizar sus posteriores prácticas, se puede apreciar en los primeros tres capítulos del presente libro; en el primero de ellos, López y Reyes, indagan a través de un estudio transversal y analítico, la influencia de la formación valoral de los formadores de estudiantes de licenciatura en educación primaria en las escuelas normales del estado de México, destacando el desconocimiento de los temas o ejes transversales, así como de técnicas y estrategias por parte de los profesores que permitan la formación en dicho ámbito, considerada como primordial en la formación de ciudadanos y que al no fortalecerse, podría tener consecuencias poco favorables al momento de ejercer su profesión los futuros docentes.



En el capítulo dos, a través de una investigación acción, Pérez y Escobar observan las prácticas docentes tanto de los formadores como de los estudiantes de la Escuela Normal Mactumactzá del Estado de Chipas, a partir de la perspectiva crítica en la que se analizan las inter-relaciones, entre el enfoque interpretativo, la naturaleza sociocultural de los sujetos, sus concepciones y su práctica.

El capítulo tres, Torres y González se presentan los resultados parciales de una investigación realizada a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestre con el objetivo explicar a qué se debe la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes, en ella se valora la reflexión del actuar y el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes mejorar su práctica.

Los tres capítulos restantes de la primera parte del libro, presentan investigaciones tendientes también analizar la práctica docente de profesores en ejercicio de su profesión, como el estudio de caso que realizan Ríos y Alvarado en el capítulo cuatro, con la finalidad de analizar la interpretación e implementación que una docente realiza del Plan y Programas de Estudio en el marco de la Reforma Educativa, específicamente en la asignatura de matemáticas.

En el capítulo cinco, Sifuentes, Uzárraga y Montes presentan la aplicación de la primera parte de una propuesta metodológica conformada para generar proyectos de innovación bajo el modelo de resolución de problemas, en busca del generar un cambio en la práctica docente.

En el capítulo seis, Miranda, Madrid y Miranda presentan el informe de una investigación que establece las relaciones causales entre variables sociodemográficas y las teoría implícitas que aplican docentes en su práctica cotidiana, y en la que se valora también la importancia de la reflexión en el actuar para mejora del quehacer docente, entre sus conclusiones se encuentra que los docentes realizan una planeación constructivista pero al momento de evaluar lo hacen con un enfoque tradicionalista.

En la segunda parte, contenida por los capítulos del siete al once, se abordan temas muy diversos, por ejemplo, se habla de fisiología del entrenamiento, prevalencia del bullying, percepción sobre inseguridad, expectativas de autoeficacia, así como estrategias de afrontamiento al estrés, por esta razón no se realiza una discusión antes

de la descripción de los capítulos, pues cada uno representa un tema distinto, de esta forma en los capítulos que la integran se hace una búsqueda para cada uno.

Para el capítulo siete, Fisiología del entrenamiento en adolescentes de educación secundaria, se realizó una búsqueda para conocer de lo que trataba la fisiología del entrenamiento y se encontraron más de 7000 artículos relacionados con el tema, se encontró que la fisiología de entrenamiento se considera como una de las áreas más importantes dentro de las Ciencias de la actividad física y del deporte, intenta explicar cómo reacciona el cuerpo humano y se adapta a diversos estímulos que suponen el ejercicio físico o la actividad deportiva (López, Vicente y Cancino, 2015), al respecto Martínez (2015) menciona que ante la capacidad de adaptación de los seres vivos, se permite regular las sobrecargas de trabajo y ajustar sus condiciones internas para vencer la afrenta física que se le plantea, pero este estímulo debe llenar ciertos requisitos fisiológicos para ser considerado como un excitante óptimo, tales como intensidad, frecuencia, duración, especificidad, individualidad, etc.

Para una segunda búsqueda académica se buscaron temas que fuesen relacionados con este concepto pero que al igual que los autores del capítulo siete, utilizaron la batería de test para la valoración de la condición física Eurofit, donde se encontraron solamente 41 investigaciones que hablaban sobre el tema, y las investigaciones encontradas versaban sobre el rendimiento en diversas disciplinas, como el Vóley Ball, su entrenamiento en montañistas, Fútbol formativo, Bicicleta, estudiando a los que son activos como a los que son pasivos en la actividad física. Además, cabe mencionar que, aunque el título menciona que es un estudio en adolescentes en educación secundaria, el estudio hace referencia a alumnos de educación primaria.

Algo interesante que presentan los autores, del capítulo siete, Alvarado y Gutiérrez, respecto al tema, es que realizan el mismo test antes y después del entrenamiento y comprueban lo que ya hablan las diversas investigaciones, sobre el incremento de fuerza que se presenta en el cuerpo, después de elaborar algún deporte. (Chtara, Chamari, Chaouachi Chaouachi; Koubaa, Feki, Millet, y Amri, 2015; y Benitez, Da, Muñoz, Morente, y Guillén, 2015)

El capítulo ocho, Prevalencia del Bullying en una institución de Lima Perú, de los autores Estrada, Jaik y Carmona, se encontró el tema de bullying, un tema que ha estado

de moda últimamente en nuestro país, que por sí mismo podría tener su propio apartado, pues en la búsqueda académica se encuentran más de 17,000 documentos que hablan sobre el tema, que versan sobre los roles de los que intervienen, factores de riesgo, estudios de caso, implicaciones, mediciones del tema, instrumentos diseñados para medir, estudios de conceptos, etc.

Respecto al tema que predomina en el capítulo es referido como prevalencia del bullying, el cual, este tema por sí mismo arroja en la búsqueda académica más de mil documentos e investigaciones al respecto. (Shepard, Ordóñez, y Mora, 2015; Avadio, Lossi, Carvalho, Lopes, Mariano, y Carvalho, 2015; Maschio, Polo, Tashima, Higarashi, Soares, y Katakura, 2015)

Sin embargo, los autores del capítulo ocho, presentan un estudio cuantitativo en una Institución de Perú, y como algo novedoso y aplicación a la investigación, es que utilizan un instrumento creado anteriormente, por dos de estos autores, logran identificar el nivel de prevalencia del bullying en las escuelas de primaria y secundaria, el cual arroja resultados favorables, sin poder identificar, la causa que origina ese porcentaje favorable, pues no era su objetivo de investigación.

El capítulo nueve, Percepción de los niños de educación primaria sobre inseguridad pública en Durango, es realizado por los autores Barraza y Barraza, quienes realizan una investigación cualitativa, basada en un estudio de casos.

Es importante mencionar que al igual que en los capítulos anteriores, se busca en primer término la palabra inseguridad, que es uno de los temas abordados por estos autores, lo cual arroja más de 15 mil artículos académicos que versan sobre el tema, pero al acotarlo como percepciones sobre inseguridad, se reducen a un poco más de cinco mil documentos académicos sobre el tema; entre los cuales se pueden mencionar estudios de percepciones de inseguridad entendida como el “resultado de la información diseminada por los medios de comunicación respecto a políticas de seguridad pública” (Carreón, Isnardo, y Maganda, 2015, pág. 31), así como otra investigación documental, que muestra que la percepción de la inseguridad está compuesta por los factores objetivo y subjetivo, donde realiza un comparativo entre esta percepción en años diferentes, tomando como base las denuncias presentadas ante el gobierno, así como encuestas que miden el factor (Álvarez, 2013).

Sin embargo, todos los estudios revisados presentan las percepciones en cuanto a la salud y la inseguridad, o las expectativas ante la inseguridad que se vive en diferentes lugares, con sujetos adultos, o de nivel secundaria, pero no se encontró ninguna como la presentan estos autores del capítulo nueve, quienes van directamente con los niños y hacen el estudio de percepción de la inseguridad de forma global.

Las Expectativas de autoeficacia en docentes de educación preescolar respecto al óptimo diseño de la planeación didáctica, es el título del capítulo diez de este tomo, cuyos autores son Herrera, Esparza y Pope. En un principio se pensó que, al escribir sobre planeación didáctica, podría incluirse en el apartado de prácticas docentes, ya que la planeación forma parte de este tema global, sin embargo, el tema principal de la investigación son las expectativas de autoeficacia, lo que ya no permitió su entrada en la parte I de este tomo.

En la revisión académica del tema, se encontraron poco más de 2000 documentos que versaban sobre ello, sobre diversos temas, desde las expectativas de autoeficacia con la ansiedad escolar, creencias motivacionales, persistencia y abandono de los estudiantes, entre otros más temas, sin embargo, al reducir la búsqueda con expectativas de autoeficacia con docentes, se reduce a 1400 resultados con el tema, de donde se encontraron desde un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente (Valenzuela, Silva-Peña, Muñoz, y Precht, 2015), estudios sobre la relación entre los niveles de felicidad subjetiva y la autoeficacia docente (Perandones, Herrera, y Lledó, 2015), o vista la autoeficacia de los docentes en instituciones de educación superior relacionado con el clima organizacional (Chiang, Núñez, y Huerta 2005), o simplemente el análisis que se realiza con la autoeficacia interpersonal del profesorado respecto a los niveles de burnout que presenta (García, Fuentes, y Fernández, 2015).

Pero en la revisión que se realizó, no se encontró una investigación que tuviera que ver con la autoeficacia con relación al diseño de la planeación didáctica, donde nuestros autores realizan una aportación respecto a este tema y abordan un instrumento que mide las expectativas de autoeficacia docente, y aunque les falta el instrumento, presenta buenos índices de confiabilidad.

Y finalmente el capítulo once de este tomo, titulado Estrategias de afrontamiento al estrés que utilizan los y las educadoras, Chávez y Jaik son las autoras de este capítulo.

Como se puede dar cuenta el tema de estrés es un concepto que por sí mismo arroja más de 16 mil documentos académicos, únicamente del 2015 a la fecha, además de tener sus propias teorías que son coincidentes y divergentes en sus investigaciones, es por ello que no se pudo agrupar a ningún otro tema.

Pero lo interesante de este capítulo, es que aborda como tema, estrategias de afrontamiento al estrés, lo que arroja en la búsqueda académica, poco más de 3100 resultados, lo que da información, explícitamente para otras investigaciones u otros libros tan solo de este tema.

## Referencias

- Acilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado en: <http://www.academia.edu/3673500/137092734-Achilli-Practica-Docente>
- Álvarez Díaz de León, Germán (Enero-Junio 2013) Factores psicológicos de la percepción de inseguridad. En Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Núm. 10. Obtenido de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/330/322>
- Avadio de Oliveira, Wanderlei; Lossi Silva, Marta Angélica; Carvalho Malta de Mello, Flavia; Lopes Porto, Denise; Mariano Yoshinaga, Andrea Cristina y Carvalho Malta, Deborah (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud Escolar. En Revista Latino-Am Enfermagem. Págs..1-8, 23(2) Obtenido desde: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/2015nahead/es\\_0104-1169-rlae-0022-2552.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/2015nahead/es_0104-1169-rlae-0022-2552.pdf)
- Benitez Sillero, J. D.; Da Silva-Grigoletto, M. E.; Muñoz Herrera, E.; Morente Montero, A.; y Guillén del Castillo, M. (2015) Capacidades físicas en jugadores de fútbol formativo de un club profesional. En Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte. Núm. 58, Vol 15. Págs. 289-307 Obtenido desde: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666988>
- Bonetto, V. A. (19 de febrero 2015). La importancia de la Investigación de la práctica en la práctica docente. Recursos de Psicología y Educación. Psicopediahoy.

- Argentina. Recuperado en: <http://psicopediahoy.com/importancia-investigacion-practica-en-la-practica-docente/>
- Carreón Guillén, Javier; Isnardo de la Cruz Lugardo, Pedro y Maganda de los Santos, Manelic (2015). La administración de temores sociales. Contrastes en un modelo de percepción de la inseguridad en México. En *Ehquidad*. Núm. 4. Págs. 31-60. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5379814>
- Chiang Vega, María Margarita; Núñez Partico, Antonio y Huerta Rivera, Patricia Carolina (2005) Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. En *Horizontes Empresariales*. Vol. 4. Núm. 1. Obtenido de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2070>
- Chtara, M.; Chamari, K; Chaouachi M; Chaouachi A; Koubaa D; Feki Y; Millet G. P. y Amri M. (2015) Concurrente de fuerza y resistencia dentro de la sesión sobre el rendimiento y la capacidad aeróbica. En *Revista de Entrenamiento Deportivo*. Vol. 29, Núm. 4. Obtenido desde: <http://g-se.com/es/journals/revistaentrenamientodeportivo/articulos/efectos-de-la-secuencia-del-entrenamiento-concurrente-de-fuerza-y-resistencia-dentro-de-la-sesion-sobre-el-rendimiento-y-la-capacidad-aerobica-1528>
- Desimpone, M.L. y Garet, S.M. (6 de septiembre de 2015). Mejores Prácticas de Desarrollo Profesional Docente en Estados Unidos. *Psychology, Society, & Education*. Recuperado en: [http://psyse.org/articulos/2\\_USA\\_SPANISH.pdf](http://psyse.org/articulos/2_USA_SPANISH.pdf)
- Ezquerro, M. A; De Juanas O. A. y Rosa Martín, P.R. (Enero- abril 2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol.19. No.1 Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL3.pdf>
- García Ros, Rafael; Fuentes, María C y Fernández, Basilio (2015). Análisis de la relación entre la autoeficacia interpersonal del profesorado y sus niveles de burnout. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 13(3) págs. 483-502. Obtenido de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/37/espanol/Art\\_37\\_968.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/37/espanol/Art_37_968.pdf)

- López Chicharro, José; Vicente Campos, Davinia y Cancino López Jorge (2015) Recensión del libro: Fisiología del entrenamiento aeróbico. Una visión Integrada. En Revista Española de Educación Física y Deporte- FEEERD Núm. 409 pp. 101-103. Obtenido desde: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/91>
- Martínez Lopez, E. (2015) Principios Fisiológicos del Entrenamiento. En Educación Física y Deporte. (Enero-Junio 1981) Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia. Vol. 3 Núm.1 Obtenido desde: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/articulo/view/22811/18807>
- Maschio Neto, Bruno; Polo, Alice Guimarães; Tashima, Cristiano Massao; Higarashi, Ieda Harumi; Soares, Leticia Gramazio; y Katakura, Edna Aparecida Lopez Bezerra (2015) Bullying entre los estudiantes de la educación pública: estudio en una ciudad del Norte de Paraná, Brasil. En Salusvita, 34(2). Obtenido desde <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=775830&indexSearch=ID>
- Onrubia, J.; Colomina, R.; Mauri, T.; Clará, M. (2014). Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el practicum de maestro. Modelos Flexibles de formación: Una respuesta a las necesidades actuales. Congr s Internacional de Docencia Universitaria i innovació. Recuperado en: <http://cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/629>
- Perandones González, Teresa Ma; Herrera Torres, Lucía y Lledó Carreres Asunción (2015). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. En Ejihpe, European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. Vol. 3. Núm. 3. Obtenido de: <http://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/55>
- Sánchez, A. L.; Lara, D. L; Bravo, L. G.; Navales, C. M. (Julio de 2015). La autopreparación y la reflexión de la práctica docente: binomio indispensable en la formación pedagógica del profesor universitario. Revistacooperaci n.com Revista de cooperación, educación y bienestar social. Año 3, No. 7. Recuperado en: <http://www.revistadecooperacion.com/numero7/numero7.pdf#page=33>

Shepard, Blanche; Ordóñez, Miriam y Mora Oleas Catalina (2015). Estudio descriptivo: programa de prevención y disminución del acoso escolar –“bullying”. Fase diagnóstica: Prevalencia. En Revista Médica HJCA. Vol. 7 Núm. 2. Obtenido desde:

<http://www.revistamedicahjca.med.ec/ojs/index.php/RevHJCA/article/view/33>

Valenzuela, Jorge; Silva-Peña, Ilich; Muñoz, Carla y Precht, Andrea (Julio-Septiembre, 2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente. En Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 20 No. 66. Obtenido de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300008&script=sci_arttext)

Vergara, A. H. (Enero, 2012). La reflexión, un cambio necesario en la práctica educativa de los formadores de docentes. 1° Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad. Recuperado en: <http://ctes.org.mx/index/ctes/article/viewFile/287/276>



PRIMERA PARTE  
PRÁCTICAS DOCENTES

# CAPÍTULO I.

## LA FORMACIÓN VALORAL DE LOS FORMADORES A TRAVÉS DE LAS ENSEÑANZAS TRANSVERSALES

Araceli López Chino  
Ramón Reyes Laureles  
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

### Resumen

La formación valoral que se recibe en las escuelas Normales, es un tema poco investigado, por lo que el presente trabajo tiene como objetivo realizar un diagnóstico sobre el estado de conocimiento que poseen autoridades educativas, investigadores y docentes que laboran en las Escuelas Normales de la región oriente del Estado de México, así como en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación. El estudio que se realiza es de carácter transversal-analítico, utiliza el cuestionario como medio para la obtención de datos. Entre los principales hallazgos se encuentra el desconocimiento de técnicas y estrategias para la educación en valores, dificultad para identificar los contenidos actitudinales en los diferentes cursos, confusión entre formar en valores o formación integral.

Palabras clave: Formación, valores, docentes

### Introducción

El objeto de investigación abordado implica el dominio de la reforma a la Educación Normal para operar los conocimientos en el aula durante el proceso de formación inicial. El tema objeto de estudio tiene que ver con la formación valoral de los formadores, reconocida desde la perspectiva de las enseñanzas transversales. Enfoque donde los formadores de docentes están muy poco involucrados y que la reforma propone como una tarea necesaria en los procesos de formación integral. Se trata de incluir los temas transversales al currículo de los formadores de docentes y de ahí a todos los niveles educativos con el propósito de formar sujetos competentes, pero también conscientes, críticos y más humanos de su entorno.

## Problema de Estudio.

En México la investigación en relación a la formación en valores de los maestros normalistas – al menos en la última década – es casi inexistente, es decir, la escasa investigación que se ha venido desarrollando en éstos términos de formar docentes en valores, se ha concentrado en educación preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, al parecer se ha olvidado el nivel más importante, el de educación superior, en nuestro caso particular los maestros normalistas que son los formadores de docentes, en donde éstos últimos, deben formar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes, no solo en conocimientos, sino en actitudes, quienes a su vez serán los futuros ciudadanos y decidirán los rumbos de este país.

La mayoría de las investigaciones que tienen que ver con la formación valoral, se han venido desarrollando en las Universidades y sí, por el contrario, se nota la ausencia de las Escuelas Normales en este terreno de investigación.

Es por ello que la presente investigación plantea como problema: ¿Cómo influye la formación valoral de los formadores de docentes en el contenido cuantitativo y cualitativo que recibe el estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria sin el apoyo de la estrategia metodológica de la transversalidad para educar en valores?

## Objetivos de la investigación.

### Objetivo principal.

Diagnosticar sobre el estado de conocimiento que poseen los maestros normalistas, autoridades educativas y algunos investigadores de las Escuelas Normales y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de la región oriente del Estado de México, sobre las características de la formación valoral en los formadores de docentes.

## Objetivos secundarios

1. Formular una propuesta para la formación en valores de los formadores de docentes, a través de la estrategia de los temas transversales desde el Programa de Fortalecimiento a la Educación Normal (ProFEN) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI).
2. Que la presente investigación, sirva de referente para introducir en las Escuelas Normales del Estado de México, la cultura de la transversalidad, para la formación valoral de los formadores.

## Preguntas centrales de investigación.

1. ¿Cuáles son las características que presenta la formación valoral de los formadores en las escuelas normales de la región oriente del Estado de México?
2. ¿Cuáles han sido los mecanismos, a través de los cuales los maestros normalistas se han formado valoralmente?
3. ¿Cuáles son los conocimientos que poseen los formadores de docentes, con respecto a los temas transversales como estrategia para fomentar el proceso de la formación valoral?
4. ¿Cuál es la importancia de articular desde el ProFEN y del Plan de Desarrollo Institucional la formación valoral de los formadores?
5. ¿Qué líneas de investigación educativa existen a nivel de educación normal, referentes a la formación valoral de los formadores?

## Metodología

Para alcanzar los objetivos de la investigación se desarrolló un estudio de carácter transversal-analítico, Se seleccionaron cinco escuelas normales, de la región oriente del Estado de México. Las escuelas motivo de estudio se localizan en los municipios de Nezahualcóyotl, Texcoco, La Paz y Chalco. En nuestra investigación la muestra aleatoria

corresponde a las 36 escuelas normales del Estado de México y está dividida en dos grupos:

El primero formado por 54 docentes que laboran frente a grupo en la licenciatura en educación primaria y desempeñando otras funciones dentro de la escuela normal. El segundo integrado por 3 investigadores de escuelas normales que trabajan frente a grupo; 3 investigadores del ISCEEM y un subdirector académico.

Tabla. 1  
Muestra poblacional de la investigación

PARTICIPANTES	ESCUELAS NORMALES				FRECUENCIA
	CHALCO	NEZA	REYES	TEXCOCO	
DOCENTES	20	4	20	10	54
INVESTIGADORES DE NORMALES	ECATEPEC				
		2		1	3
SUBDIRECTOR ACADÉMICO	NEZA				
				1	1
INVESTIGADORES DE ISCEEM	ISCEEM		3		3
	ECATEPEC				
TOTALES					61

Las características más relevantes de la población son: Que el 100% de los formadores de docentes, laboran en la Licenciatura de Educación Primaria. El 50% de los formadores de docentes, han asistido una vez a algún taller de actualización y/o capacitación en el manejo de programas. El 100% de los formadores de docentes poseen nombramiento.

El instrumento que se utilizó para recolectar los datos fue el cuestionario. Contiene una introducción, donde se da a conocer a los encuestados el objetivo de la investigación, y la importancia de contar con su participación de manera anónima.

Se solicitaron datos como: El nombre de la escuela donde trabajan, puesto que desempeñan, cursos que imparten en el plan de estudios 2012, estado civil, sexo, religión, pertenencia a alguna organización política, si tiene hijos y cuántos, niveles educativos en los que trabaja, edad, años de experiencia docente en el nivel e ingreso laboral al nivel superior.

En las instrucciones, se precisa como responder a las preguntas. El cuestionario se constituyó de un total de 23 preguntas abiertas.

Una vez elaborado el instrumento, se llevó a cabo un estudio piloto con 20 participantes maestros de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. El estudio piloto tuvo como objetivo principal detectar los problemas que pudieran presentarse en la aplicación del instrumento principalmente en la comprensión de las preguntas.

La entrevista que se realizó presenta la siguiente estructura: Un apartado de datos personales de los entrevistados, Nombre y apellidos, antigüedad en el cargo o puesto, años de experiencia en el desarrollo de investigación en el tema, especialidad, cursos que ha impartido respecto al plan de estudios 2012, categoría laboral, asistencia a eventos de actualización en formación valoral, y si tiene otro empleo. Las preguntas orientadoras se estructuraron en 6 ejes de análisis, contiene preguntas sugeridas por cada indicador establecido.

## Referentes teóricos

Beillerot (1989, p. 113) enuncia que la formación de formadores se trata, por un lado, de un campo de prácticas orientado hacia valores, construido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales y psíquicas de los actores; preocupados por la profesionalización de quienes desempeñan roles de formador.

Como señaló Freire (1987):

Es preciso, sobre todo, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora al asumirse también como sujeto de la producción de saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (p. 55).

En este sentido, el formador experto deberá suscitar en los enseñantes el deseo de desarrollar proyectos educativos que sean verdaderamente de su competencia intelectual y esta meta sólo podrá ser alcanzada por un formador inscrito en un proyecto educativo de su propiedad, con profundo significado social.

Por otra parte, Alanís (2000) concibe la formación de formadores:

como un proceso que abarque toda la vida del hombre, habría de provocar cambios sustanciales en los niveles organizativo institucional y técnico

metodológico de la planeación educativa; pero sobre todo implica reconocer la capacidad humana para aprender en todo momento (aprender a aprender), puesto que el hombre es un ente inacabado, y en consecuencia, inserto en un proceso permanente de aprender a ser. Así, no existe el conocimiento acabado, por lo que tampoco hay estrictamente trasmisión del mismo, sino la responsabilidad de generarlo y reconstruirlo (p. 13).

Planteamientos generales sobre formación valoral.

Lucini (1999) nos hace reflexionar sobre la importancia de abordar la formación valoral, al evocar las palabras del director general de la UNESCO (Federico Mayor Zaragoza):

En estos tiempos se necesita más que nunca valores, puntos de referencia, y es necesario y urgente un plan de acción educativo basado en los grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Estas deberán ser las bases de la educación en todos los países, cualesquiera sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto, pues, es crear un humanismo nuevo para el siglo XXI (p. 25).

Para resolver con éxito los problemas globales necesitamos crear nuevos métodos de pensamiento, elaborar una nueva moral y una nueva escala de valores y, sin duda alguna, nuevas normas de comportamiento, ya que la humanidad está en el umbral de una nueva etapa de su desarrollo. No solo se debe promover la expansión de su base material, científica y técnica, sino, lo que es todavía más importante, formar nuevos valores y aspiraciones humanísticas, ya que la sabiduría y el humanismo son las verdades eternas que constituyen el fundamento de la humanidad.

Nos hacen falta nuevos conceptos sociales, morales, científicos y ecológicos que deberían determinar las nuevas condiciones de vida del hombre actualmente y en el futuro.

Martínez (2000, p. 46) dice que el profesorado a través del ejercicio de su función deberá propiciar condiciones para apreciar valores, gestionar el conocimiento, mediar en los conflictos, catalizar positivamente la expresividad humana a través de las formas

verbales y no verbales que permiten nuestras manifestaciones artísticas, físicas, sentimentales y afectivas.

De acuerdo con Schmelkes (1997, pp. 7-10) se encontró que existen diversos planteamientos acerca de las razones de fondo por las cuales debe plantearse la necesidad de la formación valoral y en términos generales se recoge lo siguientes:

- a) De manera global, se ubica la presencia de un fenómeno de cambio de valores a nivel mundial. Los analistas que participan de esta opinión señalan el hecho de que los valores anteriores se están derrumbando y aún no se han construido nuevos valores, o éstos son más individualistas. Esta situación afecta de manera especial a la población joven. Algunas de las características de ésta que se podría denominar “crisis” valoral son: La influencia debilitadora de la televisión, el cambio de la estructura familiar, el rompimiento entre la escuela y la comunidad.
- b) Para García y Palomo (1994, p. 143) establecen que cuando hablamos de Temas o Ejes Transversales nos estamos refiriendo a una forma especial de organizar los contenidos curriculares. Así también Fernández (1998, p. 56) expresa que los temas transversales representan un nuevo paradigma que propone que los aspectos transversales sean el eje alrededor del cual giran las materias y áreas curriculares que, al estar orientados sobre un eje transversal común, adquieren todo su significado para profesores y alumnos.

García y Palomo (1994); Lucini (1999); y Boggino (1995), manifiestan que el concepto de transversalidad alude a que no se trata de nuevas asignaturas, sino de la integración en el currículum, a lo largo de las diversas áreas y de todos los niveles educativos, de una serie de contenidos necesarios para la vida en la sociedad actual, y que no quedaban contemplados en la escolarización habitual, siendo estos:

Educación del Consumidor (EC), Educación Moral y Cívica (EM), Educación para la Paz (EP), Educación para la Salud (Esa), Educación Sexual (Ese), Educación Vial (EV), Educación Ambiental (EA), Educación para la Igualdad (EI).

Estos pueden ser modificados según las necesidades sociales y tienen algunas variaciones de un país a otro y de una escuela a otra, especialmente por el contexto



donde cada una de las escuelas normales se ubica. La transversalidad: Un proyecto de humanización.

De acuerdo con Lucini (1999: pp. 135,137 y 148) es ineludible el hacer una reflexión sobre los temas transversales y la educación en valores. Los temas transversales no son un añadido, ni algo que se plantea en paralelo o marginalmente al currículo y que habría que ir integrando, punto por punto en el diseño de las áreas, sino que constituyen un proyecto global de valores, o proyecto de humanización, que no sólo es previo a las áreas, sino que las fundamenta y las redimensiona en su totalidad, reconsiderando, a su vez, los proyectos del ProFEN de cada una de las Escuelas Normales.

Desde esta perspectiva se asume que los temas transversales son en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad entera nos está demandando a los maestros y que habrá de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, los temas transversales son capaces de introducir el contenido humanista, la globalidad de nuestros proyectos educativos

Los contenidos de los temas transversales, conceptuales, procedimentales y sobre todo, actitudinales, están distribuidos en los diversos cursos de los programas de la reforma, por lo que atraviesan o cruzan como líneas diagonales las verticales de las áreas de conocimiento, dando sentido a la primera acepción del término transversalidad.

Algunas ventajas que se presentan al trabajar las asignaturas transversalmente en el nivel superior:

- Trabajar en academia por una meta común.
- Ampliar el conocimiento personal al conocer el contenido de otros cursos y reconocer aquellos contenidos afines.
- Hacer más comprensible y significativo un mismo contenido haciéndolo aplicable en su vida personal / profesional.
- No desgastar al alumno duplicando trabajos.
- Rescatar y reconstruir la educación en valores desde distintos enfoques académicos (cursos).

- Lograr tres propósitos:
  - a) Trabajo colegiado
  - b) Educar en valores
  - c) Que el alumno aprenda a aprender.
- Permitir diferenciar los contenidos que abandonamos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), para equilibrar la información en pro de una educación de corte integral.
- Promover la formación de mejores seres humanos, competentes como docentes y sensibles ante la problemática social que enfrentarán al egresar de la institución normal.
- El trabajar en equipo compartiendo contenidos durante todo el proceso: Planeación, Desarrollo y Evaluación.

## Discusión de resultados

Las condiciones actuales con respecto al estado de conocimiento sobre la formación valoral de los formadores de docentes que laboran en las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Primaria de la región oriente del Estado de México presentan las siguientes características.

Los formadores de docentes han adquirido una experiencia que les permite poseer elementos teórico-empírico para definir lo que es un valor y valor universal, así como su significación en el proceso de la formación inicial, en donde las escuelas normales tienen un papel relevante en dicho proceso, ya que se reconoce la necesidad de incluir en los contenidos de los cursos la educación en valores, así como reflexionar que la actuación de los docentes es un modelo vivo que trasmite valores. Tampoco tienen una concepción clara sobre el significado de formar en valores lo confunden con el término de formación integral.

Por otra parte, se detectó que la mayoría de los formadores de docentes, al parecer desconocen los valores que están explícitos tanto en el plan de estudios, así como en sus programas de curso. Esto, obviamente invita a reflexionar que a cuatro años de haber entrado en función el nuevo plan de estudios éste aún no ha sido comprendido en

su esencia, es decir, los formadores deberán descubrir en los diferentes programas los propósitos y contenidos que se orientan hacia una educación integral. Deberán contemplar desde sus planeaciones los espacios para los contenidos conceptuales, procedimentales y específicamente los actitudinales-valorales, estas acciones garantizarían un papel activo en el campo de la formación valoral.

Se encontró que los formadores de docentes no conocen en específico estrategias y/o técnicas para educar en valores. De tal forma que reconocen estar de acuerdo en participar en diversas acciones para actualizarse en ésta línea de formación. Para ello se proponen desarrollar cursos taller, eventos académicos donde participan expertos en el tema y desde la propia práctica docente, a través de la inclusión de los valores en los planes de curso.

Se identifica a los medios de comunicación masiva (MCM) y en específico la televisión como un instrumento de manipulación consumista y de formación de actitudes negativas y de antivalores.

Con respeto al conocimiento, manejo y evaluación de los contenidos actitudinales en los diferentes cursos, se reconoce que no los han sabido identificar y por lo tanto no son trabajados desde la planeación y en las aulas se manejan desde lo que se denomina currículum oculto.

Los resultados demuestran que los formadores de docentes no conocen los temas o ejes transversales como una estrategia para formar en valores.

Se detectó que la educación en valores es un tema que está ausente en los planes y en las agendas de trabajo de las academias. Se reconoce que para subsanar este problema habría que incluirlo desde el Plan de Desarrollo Institucional.

Asimismo, se debe reconocer que en el marco de las reformas educativas que se vienen desarrollando en México desde 1993 hasta 2012, implican la mejora de la práctica escolar y el logro de la equidad social. Es decir, en muchos países se plantea a la educación como un servicio orientado a fortalecer los sistemas democráticos ampliando los niveles de participación y libertad de los pueblos. Esto debe apegarse con las instituciones formadoras de formadores a partir de establecer procesos de formación continua y permanente vinculados a la realidad social, cultural y económica de nuestras realidades.

## Referencias

- Alanís, A. (2000). Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México: Editorial Trillas
- Beillerot, Jacky (1998). La formación de los formadores. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Boggino, Norberto, A. (1995). Globalización, redes y transversalidad en los contenidos en el aula. Argentina: Homo Sapiens.
- Fernández Sánchez, Juan (1998) Género y sociedad. España: Ediciones Pirámide
- Freire, Paulo (12 de octubre de 1987). Educar con perspectiva democrática, en Revista Liberación. Serie entrevistas.
- García, J y Palomo, Ma Dolores (1994). Contenidos Educativos generales en educación infantil y primaria. Málaga: Editorial Aljibe
- Lucini F. (1999) Temas transversales y educación en valores. Madrid: Anaya.
- Martínez López, Emilio J. (2000) La evaluación informatizada en la educación física de la Escuela Secundaria Obligatoria. Barcelona: Editorial Paidotribo
- Schmelkes, S. (1997). La calidad de la educación primaria, un estudio de caso. México, Distrito Federal: SEP-FCE

## CAPÍTULO II.

# LA DIDÁCTICA AUTO-REFERENCIADA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN NORMAL. UN ESTUDIO EN CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ, CHIAPAS

Cayetano Adán Pérez Roblero  
Armando Escobar Pérez  
Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas

### Resumen

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación que fue desarrollado durante los meses de febrero a julio del 2015, como seguimiento de las prácticas de once docentes y sesenta y un estudiantes de cuarto semestre de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, realizadas en contextos socioculturales de Los Altos de Chiapas y, en escuelas de organización completa. La ponencia en cuestión se enmarca en la temática: Sujetos de la educación, dado que constituye un informe de los resultados alcanzados en el estudio sobre las prácticas de docentes y estudiantes bajo dos cuestiones centrales: La primera, se trata de una práctica en contextos socioculturales con niños indígenas de escuelas ubicadas en las periferias de San Cristóbal de las Casas, en los Altos de Chiapas y, la segunda, por tratarse de un proyecto de investigación centrado en el enfoque del pensamiento crítico latinoamericano; en él se analizan las interrelaciones establecidas entre el enfoque interpretativo, las concepciones y prácticas docentes y la naturaleza sociocultural de los sujetos de práctica para llegar a los resultados alcanzados. La metodología de la práctica docente toma como referente el Pensamiento Crítico Latinoamericano como teoría formal; la Pedagogía Crítica de Freire y la Investigación-Acción Participativa de Jhon Elliot como teorías sustantivas; la organización didáctica inicia con la preparación filosófica del enfoque del paradigma de nueve docentes que permitan comprender la sensibilidad requerida para adoptar la actitud autoconsciente de ser parte de este proceso didáctico.

Palabras clave: Paradigma Socio-crítico, didáctica autoreferenciada y formación/transformación docente profesional.

### Descripción del objeto de estudio

Formar a los futuros docentes en un enfoque, en y para la vida, en el contexto del siglo XXI, representa un doble desafío para los formadores de docentes de las escuelas normales (UNESCO, 2004). En la realidad, si bien se reconocen experiencias exitosas de trabajo docente al interior de las escuelas normales, en las evaluaciones externas que organiza la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), sólo hay incongruencias y retos a superar. Al parecer, se requieren de fórmulas más apropiadas para contextualizar los instrumentos de medición/evaluación

pero también de formas distintas de concebir, hacer y actuar el trabajo docente al interior que conduzcan a todos (docentes y estudiantes) por caminos de éxito más pertinentes y de evaluación interna permanentes, cuyos esfuerzos traspasen los muros de las aulas para proyectarse en pleno beneficio del desarrollo educativo, cultural y económico de las comunidades que constituyen el contexto de prácticas.

El enfoque formativo del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se estructura en doce principios pedagógicos y cuatro campos formativos muy importantes de identificar y priorizarlas, dado que ambos dan sentido a la formación profesional de futuros docentes para re-orientar pedagógica y didácticamente los esfuerzos que implican el cambio y la mejora continua; donde converjan docentes y estudiantes mediante la constitución de una comunidad académica, autocrítica y reflexiva rumbo a la concreción de la calidad, pertinencia y equidad de la educación básica de los niños y niñas indígenas (Secretaría de Educación Pública, 2011).

La interacción entre profesores y estudiantes es una exigencia del trabajo docente en las escuelas normales, y toma como prioridad, favorecer la articulación del plan curricular con los propósitos y exigencias educativas del contexto, en cuyo enfoque coloca al alumno en el centro del acto educativo, como actor de sus propios aprendizajes favoreciendo el desarrollo de sus competencias profesionales, que les permita alcanzar el perfil de egreso requerido en los estándares curriculares en educación primaria; así como, un campo de oportunidades auto-reflexivas implícitas para el profesor que lo ubican como investigador de su propia práctica.

Entre otras, dos interrogantes fueron clave para orientar la reflexión crítica: ¿Qué aspectos de la práctica docente requieren cuestionarse y replantearse en la investigación, tomando en cuenta los desafíos que representa el trabajo académico en las escuelas de práctica, además, de las de la escuela normal? ¿Cómo pensar formas alternativas y pertinentes que permitan comprender, sentir, hacer y transformar las propuestas generadas en los procesos de reflexión/acción educativa?

A propósito y en orientación a las preguntas anteriores, la investigación tomó como propósito acompañar las rutas académicas de las prácticas didácticas y docentes de los estudiantes de cuarto semestre a fin de comprender los procesos de formación profesional en el reto de elevar la calidad de la formación de profesionales en educación

básica que demanda el nuevo Plan de Estudios 2011 y, que para lograrlo, fue indispensable, crear y re-crear los saberes docentes que impactaran en la construcción de procesos de aprendizajes de los niños y niñas y, su evaluación, con instrumentos que permitieran identificar los avances y las oportunidades de mejora cada vez de mayor calidad y pertinencia social.

## Marco teórico

En el mundo de la investigación social o educativa, el paradigma Socio-crítico trasciende al paradigma lógico-positivista incluso al cualitativo-interpretativo, en tanto que rechaza el enfoque clásico de la epistemología tradicional para ascender al conocimiento y la verdad de la realidad estudiada; convirtiéndose con esto, en el modelo y patrón de la investigación socio-crítica en América Latina, en tanto entrecruza un conjunto de disciplinas, áreas y objetos de estudio entre los que se ubica la educación (Denzin y Lincoln, 2011, p. 46).

En América Latina, tal debate parece tener mayor claridad respecto a la importancia de la vida armónica entre el hombre y el universo, a partir de la elación sujeto-naturaleza desde una postura autocrítica trasciende a la participación colectiva en el análisis y reflexión socio-crítica como postura de cambio y desarrollo armónico con el cosmos.

Este trabajo recupera el enfoque interpretativo y emancipador del paradigma Socio-crítico en tanto que, a decir de Martínez (2011), adopta la idea de una perspectiva crítica en la interpretación y comprensión de las interacciones de los sujetos involucrados, en relación horizontal y diametral con su contexto, su cultura y sus sistemas sociolingüísticos, dando a los modelos de investigación un carácter naturalista, fenomenológico y holista, esto es, permite la profundización en el tratamiento de problemas relacionados con la vida en comunidad, y que tales contribuciones emergen de los estudios comunitarios de la investigación participativa en los pueblos originarios de América Latina y el Caribe, desde donde adopta el carácter emancipatorio dado a su entereza de transformar la realidad.

En este enfoque holístico del paradigma Socio-crítico una concepción en y sobre la formación docente para la transformación profesional de cara a formar desde y para la vida, Freire (1972), abre camino a una perspectiva distinta de concebir la educación, no como aquella que reproduce ideologías importadas o adquiridas por imposición como sucedió en el siglo XVI con las conquistas a los pueblos latinos a partir de aprender a pensar lo propio en un entorno colectivizado; más allá de la simple sustancialidad se trasciende a la relacionalidad del todo con las partes, donde se construye un nuevo mundo a partir de la relación sujeto-naturaleza, de individuo a una individualidad de sujeto-colectivizado. Así, el enfoque de formación/transformación se presenta como alternativa para un modelo educativo de cara a la reivindicación del sujeto crítico, consciente de su condición humana y de su realidad social.

Con respecto a la didáctica auto-referenciada; sus principios se remontan a Lhumann (1971), en su teoría de sistemas, donde lo importante no estriba en la universalidad de las mismas, sino en que pueden dar cuenta de sí mismas en tanto que permiten la comprensión del fenómeno social en su completa realidad; Maturama (1989), no menos importante en su crítica al funcionalismo, no por su contraste filosófico como lo plantearon sus oponentes, sino por su incapacidad de radicalizarse. Resultan interesantes los aportes de este autor, para la construcción del concepto, desde su análisis celular; es decir, cómo las células desarrollan determinada capacidad para organizarse hasta constituir un sistema molecular, además de su capacidad para desarrollar sistemas cada vez más complejos; en esta perspectiva sostiene que nosotros pertenecemos a una cultura, a una tradición de pensamiento filosófico en la cual la pregunta fundamental ha sido la pregunta por el ser, la búsqueda de la identidad del ser, la búsqueda de su esencia. Las sociedades arcaicas e indígenas son modelos sociales basados en estos sistemas complejos de organización, sus bases filosóficas y ontológicas de la realidad permitieron la inspiración y consolidación de la corriente latinoamericana de pensamiento crítico (Dussel, 1995 y Quijano, 2000), y posicionarse como filosofía propia, desde donde la vía que encauza ineludiblemente a la vida es el pensar lo propio, aquí y ahora.

La didáctica auto-referenciada, como perspectiva teórica, filosófica y ontológica permite, en el marco de la educación normal, responder a los clamores del siglo XXI de



una educación para la vida, en tanto se sustenta en una relación dialéctica entre el sujeto y su entorno, el aquí y el ahora para pensar y re-pensar la dimensión humana de la vida, desde el contexto (territorio), la cultura y la historia misma que toma como vehículo la lengua originaria y que engarza los saberes acumulados en los abuelos (ancestros), más que en filosofías abstractas que sólo empantanar o hacen retroceder los procesos formativos, como el pájaro imaginario de Borges que construyó su nido al revés y vuela hacia atrás, porque no le importaba hacia dónde va, sino dónde estuvo (Lhumann 1971).

Por otro lado, en el enfoque de la formación/transformación docente se ubican en las experiencias desarrolladas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en las cuáles, las experiencias bolivianas constituyen un factor importante para la dinamización social e involucramiento de la familia y la comunidad indígenas en la gestión y acción educativas, la transformación de un sistema educativo se basa fundamentalmente en la necesidad de la formación de los docentes, como la consideración ineludible para el mejoramiento de los procesos de aprendizajes básicos para la vida de los niños y niñas, en tanto que la EIB tiene como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias (López. 1997).

Pensar un sistema de trabajo docente que dé cuenta cabal y con pertinencia social, cultural y económico en un contexto de complejidades multiétnicas y culturales como nuestra entidad, demanda un cambio de concepciones radicales, en la que se priorizan los sujetos que aprenden, y que impacta necesariamente en una formación/transformación de los docentes (López, 1997); cambio, que obliga una necesaria toma de conciencia, primeramente, de la empatía de nuestra personalidad (autopoiesis) como individuos y, consecutivamente como profesionales de la educación, que nos permita una obligada trascendencia al reconocimiento del otro, desde su propia naturaleza: social, cultural, política, económica, etc. Por otro lado, tal perspectiva se complementa con la propuesta de desarrollo de las competencias para la vida a partir de relacionar el contenido científico con los referentes empíricos de los sujetos (niños y niñas) como punto de partida, lo que implica necesariamente recurrir al uso de recursos didácticos y de apoyo a la incorporación e interacción con los nuevos contenidos, propios del contexto, que permitan la configuración, en términos de habilidades cognitivas en los estudiantes, el desarrollo de las capacidades subsecuentes, las actitudes y los valores

para el establecimiento de ambientes propicios para la comunicación educativa en el aula, que por cierto, no se limita al dominio de la lengua materna de los niños, que sería lo ideal, sino que trasciende a la colocación mediática de los códigos básicos para la comprensión de la actividad didáctica, por parte de los niños y niñas, y su ejecución, argumentación y modelización sustentados en situaciones reales de los contextos socioculturales. Por tanto, la calidad de la comunicación educativa en el aula determinará la calidad del impacto en términos de construcción de aprendizajes de los niños y niñas indígenas. En esto consiste la propuesta de trabajo docente en la normal rural Mactumactzá.

La pregunta central que rige el trabajo plantea: ¿Qué estrategias metodológicas pueden incidir en el recogimiento e interpretación de información de las prácticas docentes de la academia de cuarto semestre, que permita comprender los procesos de construcción de una concepción de los estudiantes normalistas basada en el reconocimiento de la naturaleza de los niños y niñas en los contextos indígenas?

Se recurre al uso de la metodología Investigación-acción (IA) en su dimensión participativa (Pérez, 2005), en tanto que se requería involucrar tanto a profesores de la academia como a los propios estudiantes. En virtud de que la IAP tiene como principal propósito profundizar en la comprensión del rol del profesor a fin de adoptar una postura crítico/reflexiva frente a cualesquiera de las definiciones iniciales de su propia situación o, sistemas de creencias que pueda poseer. De acuerdo con la metodología se identifican dos Métodos: Observación participante de las prácticas, tanto de los profesores como de los estudiantes en la escuela primaria, y entrevistas basada en expresiones libres. Las técnicas de investigación: Observación y análisis de las acciones humanas de profesores y estudiantes, análisis de narrativas de profesores y estudiantes, contrastación de resultados con el marco teórico y metodológico.

Ámbitos de los procesos que se evalúan.

En un primer momento, se realizaron sesiones de reflexión y consenso sobre la modalidad y enfoque del trabajo docente, donde se buscó el compromiso ético de cada profesor para desarrollar una didáctica auto-referenciada en la cual, el profesor no es

quien posee los conocimientos y los transmite, sino quien posee la virtud y la empatía para crear ambientes de aprendizaje de los estudiantes, con orientaciones filogenéticas y ontológicas de la realidad sociocultural de las escuelas de práctica, como referentes para transversar los contenidos curriculares de cada asignatura; así, en historia se debía atravesar la reflexión hacia la búsqueda del tiempo histórico, donde los sujetos son actores y protagonistas de su propia historia; en geografía, el espacio geográfico es el referente para la identificación de los movimientos, usos y costumbres de la comunidad que conectan la actividad cotidiana con la vida misma; ciencias naturales es propicia para la identificación y comprensión de la relación individuo-sujeto, sujeto- naturaleza y sujeto-colectivizado; las matemáticas son propicias para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de ejercicios de auto-referencialidad como parte de un todo, que toma como punto de partida el pensamiento lógico-matemático y el español como la vía para la relación inter e intracultural cobra sentido, sólo y únicamente si toma como principal referente la lengua materna de los niños.

En un segundo momento se desarrollaron procesos de revisión crítica con los estudiantes que da inicio con un taller de sensibilización sobre la naturaleza de las culturas, sus usos y costumbres, su territorio y su cosmovisión, como punto de partida para la comprensión desde el análisis previo, de documentales y lecturas en torno a la cosmovisión de los niños y niñas indígenas que sobre el juego y el trabajo poseen.

En un tercer momento, se acompañaron las prácticas de los estudiantes en seis escuelas indígenas de organización completa, que da inicio con un periodo previo de observación del tipo de organización que siguen los niños y niñas para el trabajo en el aula, destacando sus estilos propios de aprender y construir conocimientos desde la cosmovisión y cotidianidad de su mundo familiar y comunitario, para posteriormente, organizar los contenidos para desarrollar la práctica docente en un periodo de cuatro semanas, distribuidas en dos momentos. La primera jornada se llevó a cabo bajo un enfoque de reconocimiento de los niños y niñas en su relación con su contexto y su cultura, así como de las formas y estilos de aprendizaje para la puesta en práctica de situaciones didácticas, previas para la programación de la segunda jornada. La segunda jornada tuvo un intervalo de tiempo de tres semanas de trabajo áulico en la escuela normal que permitieron analizar y reflexionar individual y colectivamente los procesos

didácticos e identificar situaciones críticas a fin de re-plantear una organización de la práctica más concienzuda y sustentada en las consideraciones de estrategias de aprendizajes, recursos y material didáctico, espacios y tiempos apropiados a las necesidades y exigencias propias de una problemática identificada, misma que debía trazarse hacia la consecución de experiencias que consoliden la formación profesional de los estudiantes como futuros docentes.

Se definen como recursos para evaluar los procesos de la práctica de los normalistas: La secuencia didáctica, diarios del profesor, fotografías y videograbaciones de escenas de la práctica, el desenvolvimiento conceptual, actitudinal, y procedimental en las tomas de decisiones para resolver situaciones presentadas en los procesos de desarrollo de las mismas y, las evidencias de los trabajos de los niños; los cuales fueron evaluados mediante las opiniones del director de cada escuela primaria, los docentes titulares de cada grupo de práctica y, otros instrumentos, como guías de observación, listas de cotejo y rúbricas; ambos, sujetos a la revisión y valoración por los integrantes de la academia para el análisis y reflexión colectiva.

La valoración conjunta entre docentes y estudiantes refleja que los resultados se muestran diversos, percibiéndose que juega un rol importante las expectativas de cada estudiante respecto a la definición y re-definición de su propio futuro como profesional de la docencia; esto es, la constitución del ser en tanto sujeto en proceso de formación/transformación docente; sin embargo, las evidencias evaluadas muestran los alcances de los propósitos de desarrollo de experiencias en un 80% de los 61 practicantes, las dificultades se hicieron presentes en alrededor de un 20%, cuyas razones estriban en unos, la complejidad que representa el contexto de la práctica docente con niños y niñas indígenas, y en otros, el bajo nivel de expectativas de futuro en el campo de la docencia.

En síntesis, las reflexiones finales en torno a los resultados alcanzados en un alto porcentaje, dan cuenta de las ventajas que representa el trabajo docente basado en un enfoque de la didáctica auto-referenciada que prioriza la formación/transformación desde el sujeto mismo como actor de su propio desarrollo en el marco de la inclusión de los más vulnerables al beneficio de la educación.

## Referencias

- Denzin, N. y Lincoln Y.S. (2011). Introducción: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: El campo de la investigación cualitativa. [Tomo I. 1ª Ed.] España: Editorial Gedisa.
- Dussel, E. (1995). Introducción a la filosofía de la liberación. [5ª Ed.]. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. [2ª Ed.]. Buenos Aires, Argentina: Tierra nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- Luhmann, N. (1971). Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse en: Luhmann, Niklas y Jurgen Habermas. 1971. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 13. págs 47-98.
- Martínez, M. M. (2011). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Editorial Trillas.
- Maturana, H. (1989) Lenguaje y realidad: El origen de lo humano (1989). Arch. Biol. Med .Exp. 22: pp.77-81.
- Pérez, Gómez, A. (2005). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En J. Elliot. La Investigación – acción en educación. [5ª Ed.] Madrid: Morata.
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (compilador), Colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: Autor.
- UNESCO, (Julio, 2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? En Isabel Flores (Ed.) (26 al 28 de noviembre del 2003) Encuentro internacional.

El desarrollo profesional de los docentes en América Latina Lima y Santiago de Chile: PROEDUCA.

CAPÍTULO III.

ESTUDIO SOBRE LA INCONGRUENCIA ENTRE LA PLANEACIÓN  
DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE DESARROLLAN LOS  
ESTUDIANTES NORMALISTAS DE 7º Y 8º SEMESTRES DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CENTRO DE  
ESTUDIOS SUPERIORES DE EDUCACIÓN RURAL “LUIS HIDALGO  
MONROY”

Eduardo Torres Zaleta  
Janeth González Betancourt  
*Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”*

### Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de una investigación realizada por el Cuerpo Académico en Formación CESERHM-CA-1. Innovación de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas, la cual tiene como objetivo explicar a qué se debe la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria ( Secretaría de Educación Pública, 1997), del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”. Específicamente se realizó un estudio de caso con 3 estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria y tres docentes que laboran en la misma. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, se llevó a cabo la revisión documental de sus planeaciones didácticas, se observó cómo desarrollan sus prácticas docentes en las escuelas primarias y se les entrevistó a partir de lo observado para caracterizar a su pensamiento didáctico.

Palabras clave: planeación didáctica, práctica docente, competencias docentes.

### Introducción

El Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy” se fundó en el año de 1975, aunque su origen como Institución Formadora de Docentes se remonta a 1959 con el nombre de Centro de Iniciación Pedagógica de la Huasteca (CIPH). Se ubica al norte del estado de Veracruz, en la región de la Huasteca Alta, en la localidad de Acececa, municipio de Tantoyuca, Ver. Actualmente es una Escuela Normal (EN) de

sostenimiento público que ofrece la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan de estudios 2012. (Secretaría de Educación Pública, 2012).

En el ciclo escolar 2014-2015, la EN logró inscribir el Cuerpo Académico CESERLHM-CA-1 Innovación de las prácticas de los alumnos normalistas, ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cuya la línea de investigación principal son las Prácticas docentes en la formación inicial. Ésta abarca el estudio de las prácticas docentes que realizan los alumnos normalistas a lo largo de su formación inicial, enfatizando los procesos de planificación didáctica que emprenden, su desempeño en las aulas de educación primaria y la apropiación de la teoría.

Específicamente, la investigación que se reporta tiene como objetivo explicar a qué se debe la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la EN. El problema de la investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Por qué existe incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”?

La ponencia muestra se estructura en tres apartados. El primero refiere el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo alude el marco teórico que fundamenta la investigación. Finalmente, en el tercer apartado se aborda la metodología de la investigación y se proyectan las tareas pendientes del estudio.

### Problema de investigación

Se ha observado a partir de las visitas de apoyo que realizan los catedráticos de la Escuela Normal en las escuelas primarias, que, en las prácticas docentes de los estudiantes normalistas, prevalece una incongruencia entre la planificación de la enseñanza y lo ejecutado en el aula. En varios casos, para enseñar y favorecer aprendizajes emplean modelos tradicionales, tales como: el dictado permanente, la clase



expositiva, el trabajo individual y los ejercicios de memorización. Al respecto, Mansilla y Beltrán (2013) señalan que:

El conocimiento de los profesores y sus creencias, (...) influyen no solamente en sus planificaciones y sus conductas durante la interacción del aula, sino que también lo hacen sobre las percepciones que estos profesores tienen de los acontecimientos de la clase y de su habilidad para aprender de la experiencia (p.32).

También se advierte que, durante la formación inicial, los estudiantes normalistas han cursado asignaturas que tienen como propósito el estudio de referentes teóricos acerca de la planeación didáctica, la práctica docente, el aprendizaje y la evaluación. Sin embargo, al hacer el análisis de los reportes de las visitas realizadas por los asesores de la EN, se observa que los alumnos normalistas planifican situaciones de aprendizaje y a la hora de estar en la clase realizan otras actividades que no están contempladas en la planificación. Además, recurren a la improvisación y en sus prácticas se aprecia una falta de claridad en cuanto a la definición de los aprendizajes esperados, el uso de materiales didácticos y las estrategias de evaluación.

En virtud de lo anterior, el estudio que se propone pretende explorar las razones por las cuales prevalece una incongruencia entre la planificación didáctica, y la práctica profesional docente de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres, con el propósito de proponer pautas que permitan mejorar las opciones de formación dirigidas al personal docente del CESER y el acompañamiento pedagógico en el último tramo de la formación inicial de los estudiantes normalistas.

Pregunta de investigación.

¿Por qué existe incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”?

### Objetivo general.

Explicar a qué se debe la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”.

### Objetivos específicos.

1. Documentar y analizar a qué se debe la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”.
2. Proponer pautas que contribuyan a contrarrestar la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas en el último tramo de la formación inicial.

### Supuesto hipotético.

La incongruencia entre planeación didáctica y la práctica profesional docente que manifiestan los estudiantes normalistas al desarrollar sus prácticas de docencia en las escuelas primarias, está relacionada con la falta de dominio de competencias docentes.

### Justificación del estudio.

Esta investigación es importante para comprender cómo los alumnos normalistas se apropian de los referentes teóricos y metodológicos de la planeación de la enseñanza, cómo la llevan a la práctica y de qué manera van desarrollando sus competencias didácticas. Los resultados del estudio darán una explicación del por qué se origina la incongruencia entre la planificación didáctica y el desarrollo de las prácticas docentes, y a partir de ello, generar pautas que contribuyan al fortalecimiento de las competencias

docentes de los catedráticos para organizar procesos de enseñanza y aprendizajes centrados en el estudiante normalista que los lleve a aprender a aprender.

## Marco teórico

El mapa curricular de la licenciatura que cursan los alumnos normalistas del Centro de Estudios superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy” considera tres áreas de formación y una de ellas se refiere a las actividades de acercamiento a la práctica escolar, que forman parte del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Secretaría de Educación Pública, 1997), en los cuales adquieren los elementos teóricos para planear tomando en cuenta las capacidades y necesidades de los alumnos, así como el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, y que además debe de ser flexible al momento de estarla ejecutado. A partir de ello, los estudiantes normalistas están en condiciones de poner en marcha su planeación en el grupo tomando en cuenta distintas variables y desarrollar su práctica docente en forma reflexiva en la escuela primaria.

La práctica docente en la escuela primaria, ya con alumnos y contenidos a desarrollar, implica una serie de acciones y decisiones para cada normalista en su trabajo cotidiano. Se debe tomar en cuenta que desde su ingreso a la EN, la práctica de los estudiantes normalistas tiene ya una cierta significación; sin embargo, será desafío para la formación inicial resignificarla desde una orientación reflexiva. Por lo tanto, dicha práctica no puede ser conceptuada como una actividad que consiste solamente en aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clase. El trabajo de los maestros va más allá de la cuestión didáctica, pues como señala Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitarán la función del maestro. (p. 21).

Como puede apreciarse, la función del maestro como profesional de la enseñanza es sumamente compleja y requiere de procesos de formación sistemáticos en el ámbito de la Escuela Normal que contemplen distintas dimensiones: social, personal, institucional, valoral, interpersonal y didáctica (Fierro, y otros, 1999). Esta última refiere el “papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro, y otros, 1999, p. 34). En atención a ello, la Secretaría de Educación Pública (1997) establece que una de las competencias didácticas a desarrollar en los futuros docentes de educación primaria es:

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria (p. 33).

La planeación didáctica se puede definir como un proceso que busca prever los escenarios a partir de las situaciones de aprendizaje, especificando fines, objetivos y metas, lo cual permite determinar recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización, todo esto con el objeto de estructurar el aprendizaje, siendo su nivel más concreto el de la planeación didáctica.

Para el quehacer docente, la planificación didáctica también constituye un pilar que permite la concreción del currículum en el aula. A partir de ella, las formas de interacción, la promoción de conocimientos, los recursos o medios didácticos, crean las bases para organizar situaciones de aprendizajes flexibles y pertinentes a fin de responder a necesidades educativas en tiempos y espacios específicos donde el maestro realiza su tarea cotidiana. En otras palabras, la UNESCO (2003) señala que: “la planificación educativa representa los pilares que determinan la misión y visión de las instituciones educativas y apoya la gestión curricular a través de un diagnóstico y cursos alternativos de acción que tengan como principio la gestión de calidad”. (p.32).

Para planificar la enseñanza es necesario tomar en cuenta aspectos entre los que destacan las características de los educandos, los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos del alumno acerca del tema, los recursos, los materiales didácticos, los aprendizajes esperados, la metodología de trabajo, la evaluación, el tiempo para desarrollar las actividades, así como las características, métodos y criterios de evaluación, entre otros. De ahí que la planificación didáctica para Maldonado, Daruache y Montes (1993), constituya "... el instrumento a través del cual el docente reflexiona, prevé actividades, experiencias, recursos y diseña ambientes necesarios para una situación determinada de desarrollo y aprendizaje, para garantizar así el logro de objetivos establecidos a cumplirse en lapsos determinados" (p. 77).

El enfoque basado en competencias es una alternativa educativa que permite promover el ingenio, el aspecto creativo y el pensamiento crítico de los docentes. La planeación didáctica en este enfoque intenta en todo momento promover la reflexión de lo que ocurre en la realidad de los educandos, y por lo tanto, obliga a crear nuevos saberes que intenten transformar esa realidad. Aunque es necesario considerar que el enfoque por competencias en educación, según Díaz Barriga Arceo y Rigo; (2000) sirve para "vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo" (citados en Andrade, 2008, p. 53).

Perrenoud (2002) comenta que hoy día no hay un concepto claro de las competencias. Ello debido a la diversidad de definiciones que en torno del tema se ha desatado, al mismo tiempo que a la complejidad que supone pasar de un enfoque educativo centrado en la exposición magistral de conocimientos, muchas veces memorístico y enciclopédico a un enfoque donde los conocimientos son solo una parte del proceso. No obstante, en esta investigación se comparte la idea de Jonnaert y Koudgobo (2005), quienes definen a la competencia como:

(...) la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación. (como se cita en Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya , 2008, p. 14).

Para que alumnos normalistas fortalezcan las competencias docentes deben tener claro lo que es trabajar con el enfoque por competencias, lo que implica considerar tres elementos, según Perrenoud (2004): “las situaciones; los recursos que moviliza; la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real” (p.8).

De ahí que sea necesario centrar la formación inicial de los estudiantes normalistas en el desarrollo de competencias, con la finalidad de que puedan responder a las demandas educativas contemporáneas en diferentes contextos, y de esta manera contribuir a la formación de los niños que cursan la Educación Básica.

## Metodología

Se propone una investigación explicativa de corte cualitativo, cuyo centro de atención es explicar por qué ocurre la incongruencia entre la planificación de la enseñanza y la práctica docente desarrollada por los estudiantes normalistas y en qué condiciones se manifiesta. Para llevar a cabo el estudio se contempló la exploración del pensamiento didáctico del alumno normalista acerca de la planeación. Se hizo una revisión documental de las planeaciones y sobre esta base se entrevistó a los estudiantes a fin de realizar una caracterización de su pensamiento. El segundo plano de la exploración fue la práctica docente, para ello se observó cómo desarrollan la planeación en las aulas de la escuela primaria y fueron entrevistados a partir de las observaciones. Para todo ello, se emplearán técnicas e instrumentos de investigación de corte cualitativo tales como la observación participante (guía de observación) y la entrevista semiestructurada (guion de preguntas).

La investigación está en proceso de desarrollo, específicamente en la fase de análisis e interpretación de los resultados. Para ello, el equipo de trabajo se está siguiendo el procedimiento que se detalla en seguida:

1. Codificar las transcripciones de las entrevistas y los registros de observación.
2. Establecer relaciones entre los códigos para formar categorías de análisis.

3. Construir matrices descriptivas para concentrar los códigos provenientes de las entrevistas, los registros de observación y los documentos de trabajo que se analizaron en las prácticas docentes.

## Referencias

- Andrade, A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, Año 3 (39), pp. 53-64. Recuperado en febrero de 2016 desde: [http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 12. Núm 3, pp. 32-35. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 desde: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41518>
- Maldonado, J.; Darauche, I., y Montes, R. (1993). Organización, Planificación y Evaluación en Educación Preescolar. Maracay: IUPEMAR
- Mansilla Sepúlveda, J. y Beltrán Veliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. En *Perfiles Educativos* vol. XXXV, núm. 139, pp. 25-39.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Graó.
- Secretaría de Educación Pública (1997). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (20 de agosto de 2012) Acuerdo número 649 por el que establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación

Primaria. En el Diario Oficial de la Federación Recuperado en febrero de 2016 desde

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf).

Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O, 2003).

Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. España: Santillana.



# CAPÍTULO IV.

## LA REFORMA INTEGRAL EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU INTERPRETACIÓN EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS DE SEGUNDO GRADO: UN ESTUDIO DE CASO

Sergio Ríos Sánchez  
Fernando Alvarado González  
Universidad Pedagógica de Durango

### Resumen

Este trabajo trata sobre la interpretación que se le da a la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) a través de las categorías construidas en el análisis de caso de una maestra frente a grupo de segundo grado en una escuela primaria urbana, federalizada, ubicada en la ciudad de Durango, México. La información recogida a través de observaciones participantes de las clases de matemáticas y en entrevista a profundidad se analizó inductivamente para configurar categorías y se trianguló de manera múltiple. El análisis muestra las dificultades enfrentadas por la maestra al intentar introducir la metodología sugerida por la RIEB en su práctica docente.

Palabras Clave: Reforma, metodología, aprendizaje.

### Introducción

Entre 2004 y 2006 se implementaron las reformas en la educación preescolar y la educación secundaria, quedando la primaria a la zaga de estos procesos. Con la finalidad de cerrar esta brecha, en 2009, de acuerdo con el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011), inicia el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyas acciones estaban encaminadas a: a) la articulación curricular entre los tres niveles educativos; b) la formación de profesores; c) la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales e interactivos); d) el mejoramiento de la gestión escolar; y e) el equipamiento tecnológico.

A partir del ciclo escolar 2011-2012, todos los grupos de primaria trabajan con esta propuesta curricular, basado en competencias, en consonancia con las recomendaciones

internacionales planteadas por la UNESCO, y las escuelas, con sus docentes, enfrentan el reto de incorporar los cambios a su manera de trabajar.

#### Problema de investigación.

Para entender cómo se está interpretando la RIEB y cómo se está incorporando en la práctica educativa, se requiere información que permita construir una visión acerca de la experiencia educativa vivida en las escuelas primarias; es necesario reunir evidencias con relación a las aspiraciones, expresadas en los documentos oficiales; y las formas y las prácticas en que los profesores asimilan su contenido.

#### Objetivo.

Documentar la visión que los actores involucrados han tejido en torno a su quehacer cotidiano en el marco de implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y, con ello, del nuevo Plan y Programas de Estudios.

#### Metodología

Se realizó un estudio de caso, el cual, de acuerdo con Stake (2007), es de interés en educación siempre y cuando el tema sea específico, complejo y en funcionamiento, como el de la maestra que nos ocupa. Se trata de un estudio intrínseco, que incluye características biográficas y situacionales (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Fueron empleadas las técnicas observación participante y entrevista a profundidad para recolectar la información. El trabajo de campo comprendió seis observaciones y una entrevista aplicada en una sola sesión.

El análisis de los datos se realizó mediante el Método de Comparación Constante (MCC) de Glaser (Raymond, 2005), a través de la estrategia de codificación y categorización (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006), cuyo propósito fue generar teoría inductivamente, a través de una aproximación por medio de técnicas sistemáticamente aplicadas (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Para garantizar el rigor metodológico, se

recurrió a una triangulación múltiple: metodológica, teórica y de investigadores (Denzin, 1970).

## El caso

La maestra, a quien desde este momento llamaremos "Moni", está a cargo de una de las secciones de segundo grado, con 32 alumnos, 13 niñas y 19 niños; tiene Maestría en Educación Básica, titulada; su experiencia suma doce años de servicio y tres de experiencia con el grado que tiene asignado.

## Discusión de resultados

Las observaciones y la entrevista fueron transcritas; enseguida, se agruparon las unidades de datos para identificar componentes temáticos y construir categorías de contenido. Este proceso de llama codificación abierta (Glaser y Strauss, 2006; Osses Sánchez e Ibáñez, 2006; Pandit, 1996; Walker & Myrick, 2006).

A continuación, dichas categorías fueron operacionalizadas para distinguir subcategorías, a partir de un pensamiento sistemático de las propiedades de las categorías, incluyendo sus condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias. Una vez obtenidas las categorías, se volvió al texto, para asegurar que las frases estuvieran correctamente ubicadas en las categorías y subcategorías construidas.

Tabla 1.  
Categorías y subcategorías definitivas

Categoría	Subcategorías y definiciones
Proceso de capacitación	Conceptos clave: Términos que sugieren apropiación de la terminología empleada durante la capacitación
Práctica Educativa.	Guías para la RIEB en la práctica: Auxiliares para anexar los cambios en el trabajo cotidiano.
	Preferencias, necesidades o sensibilidades: Aspectos idiosincráticos del docente que orientan la toma de decisiones.
	Sistema de creencias relativas a la asignatura: Conceptuación de la asignatura que puede o no tener relación con la definición expresada en los programas de estudio vigentes.
	Estilo de enseñanza: Estructura que define las acciones del docente para lograr objetivos basada en la toma de decisiones.

Categoría	Subcategorías y definiciones
	Características percibidas de los alumnos: Rasgos que permiten diferenciar a los alumnos.
	Planeación: Expresión oral o escrita de lo que va a trabajarse en la clase.
	Actividades desarrolladas: Acciones plasmadas en la Planeación o realizadas en la clase para alcanzar los objetivos trazados.
	Evaluación de la clase: Juicio de valor sobre diferentes aspectos de la experiencia.
	Evaluación del propio desempeño: Juicio de valor sobre las actividades planeadas y desarrolladas en la clase.
	Evaluación del desempeño de los alumnos: Juicio de valor sobre los logros, actitudes y dificultades mostradas por los alumnos.
Programa de estudios	Método de proyectos: Sugerencia didáctica para trabajar en el aula de manera correlacionada. Trabajo por contenidos: Sugerencia didáctica para trabajar en el aula de forma segmentada, orientada por propósitos.
	Estructura curricular: Forma de organización metodológica de las asignaturas que forman el currículo de segundo grado
	Sugerencias para mejora de la RIEB: Observaciones hechas para asimilar la RIEB más fácilmente.
Dificultades y logros percibidos	Tiempo disponible: Unidades de tiempo designadas con anticipación para el logro de los contenidos del programa.
	Ruta de Mejora: Documento elaborado por el Consejo Técnico Escolar que busca atender necesidades percibidas por el mismo.
	Actividades para evaluar la Ruta de Mejora: Acciones encaminadas a obtener evidencias sobre el trabajo planteado en las reuniones del CTE.

Tabla 2.  
Codificación Axial y Categorización Definitiva

Categorías	Subcategorías	Frases Codificadas
Proceso de capacitación	Conceptos clave	<ol style="list-style-type: none"> <li>Entonces empezamos la capacitación [...] era muy ambiciosa al principio; pretendía abatir el rezago y la reprobación.</li> <li>La RIEB representa realizar cambios en conductas y formas de trabajo.</li> <li>[...] ahora se trabaja con propósito y contenido [...] proyectos correlacionados sólo algunos se pueden trabajar.</li> <li>Siempre se está evaluando...</li> <li>Se trata de que se vayan modificando conductas para volver a los niños más independientes...</li> </ol>

Categorías	Subcategorías	Frases Codificadas
	Guías para insertar la RIEB en la práctica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pues nadie puede trabajar solo, ¿cómo podría? (risas) [...]</li> <li>2. Me baso en el programa, en algunos textos de internet...</li> <li>3. [...] guías de años pasados; las de Santillana y Montenegro, incluso no me gustan [...] y textos que yo misma elaboré</li> </ol>
Práctica Educativa	Preferencias, necesidades o sensibilidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajar de manera aislada es incluso más fácil...</li> <li>2. Veo difícil trabajar con proyectos todo el tiempo...</li> <li>3. La RIEB es difícil de aplicar...</li> <li>4. Es muy ambiciosa...</li> <li>5. Hasta parece que está enfocada a niños con todas sus capacidades desarrolladas, sin rezagos...</li> </ol>
	Sistema de creencias relativas a la asignatura	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La maduración de los niños [...] tenemos la exigencia de trabajar con los proyectos y de cumplir con el programa, y eso genera estrés...</li> <li>2. tenemos que traducir el trabajo de proyectos a una calificación...</li> </ol>
	Estilo de enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. yo lo uso y me da resultado...</li> <li>2. Le puede llamar planas, si quiere, pero me han ayudado con el trazo de la letra, la ortografía y la segmentación...</li> <li>3. En primaria estamos enfocados a proyectos y temas...</li> <li>4. pero que hubiera un rendimiento homogéneo: que todos aportaran, que todos aprendieran...</li> </ol>
	Características percibidas de los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pocos niños les interesa trabajar aislado...</li> <li>2. A muchos hay que darles empujoncitos...</li> <li>3. Sí, trabajar con proyectos y temas, pero si hubiera rendimiento homogéneo, que todos aprendieran...</li> <li>4. En preescolar la socialización es libre...</li> <li>5. Algunos niños preguntan, aunque ya sepan, porque necesitan como tu aprobación, por eso preguntan...</li> <li>6. Hay niños que necesitan más apoyo...</li> </ol>
	Planeación de la clase	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Otro cambio. Ya no es tanto trabajar por proyectos, ahora nos regresamos más a como era antes, a contenido y propósito...</li> <li>2. Incluso ahora viene muy simple...</li> <li>3. Cambió por completo por lo de Desafíos Matemáticos del libro de matemáticas...</li> </ol>
	Actividades desarrolladas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se sacan contenidos del programa y se diseñan actividades... me baso en lo que trabajamos, saco temas y de ahí se trabajan varios aspectos...</li> </ol>
	Evaluación de la clase	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar, siempre se está evaluando...</li> <li>2. Algunos proyectos son tan específicos que es necesario verificar los aprendizajes...</li> </ol>
	Evaluación del propio desempeño	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incluso yo creía que estábamos muy bien en sustantivos, por ejemplo, y la actividad mostró una gran debilidad [...] ahora tengo que trabajar aislado ese tema...</li> </ol>

Categorías	Subcategorías	Frases Codificadas
	Evaluación del desempeño de los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Siempre estamos evaluando...</li> <li>2. Tengo un registro que le muestro a los padres, para que vean de dónde sale la calificación...</li> <li>3. En ese registro voy palomeando...</li> <li>4. Yo elaboro un examen de lo que en realidad vimos en el bimestre, y lo tomo como evaluación parcial...</li> <li>5. Cada evaluación vale el mismo porcentaje...</li> <li>6. La calificación final es la suma de las evaluaciones parciales divididas entre seis...</li> </ol>
Programa de estudios	Método de proyectos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con proyectos correlacionados se trabaja más global.</li> <li>2. En algunas ocasiones se prestan para trabajar con proyectos.</li> <li>3. Es más difícil trabajar con la RIEB, porque señalaban qué contenidos trabajar de otras materias.</li> <li>4. Sí se pueden trabajar, pero es más difícil...</li> <li>5. Algunos proyectos sí se pueden trabajar...</li> </ol>
	Trabajo aislado (por contenidos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pocos niños les interesa trabajar aislado, a muchos hay que darles empujoncitos...</li> <li>2. A veces funciona porque en equipos se reparten las tareas... a veces no funciona por falta de acuerdos...</li> </ol>
	Estructura curricular	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Español y Matemáticas volvieron a como estábamos antes de la Reforma, con contenidos y propósitos... con intención didáctica; dos materias casi quedaron igual, sin cambios, entonces es como trabajar con dos programas...</li> </ol>
	Sugerencias para mejora de la RIEB	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modificar... más bien contextualizarla a necesidades particulares, incluso de grupo, porque mis necesidades bien podrían ser diferentes a las necesidades de la escuela.</li> </ol>
Dificultades y logros percibidos	Tiempo disponible	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No, no me gustaría trabajar siempre por proyectos, porque el tiempo se va colgando y se limita para otras cosas...</li> <li>2. (cuando el proyecto se retrasa) me causa estrés porque no avanzamos...</li> </ol>
	Ruta de Mejora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pues ya ve que tengo la comisión de la Ruta de Mejora para primer ciclo...</li> <li>2. Tenemos una actividad para lectura, una de escritura, una de matemáticas... son cuatro en total...</li> </ol>
	Actividades para evaluar la R de M	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pues se sacan contenidos del programa y diseño actividades para evaluar esos contenidos, y se analizan los resultados en nuestras reuniones de Ruta de Mejora...</li> </ol>

El sistema de categorías propuesto, y su posterior análisis, nos permitió generar hipótesis, las cuales constituyen la siguiente formulación:

La implementación de la RIEB demanda ajustes a la manera de entender el trabajo cotidiano por parte de los profesores frente a grupo involucrados; el primer ajuste es un vocabulario común sostenido por conceptos de sustento y guía; el segundo ajuste es la manera en que se conceptúan: a). el programa de estudios, b). las características de los

alumnos y c). La planeación, desarrollo y evaluación de las clases, en términos de lo que el docente cree que se espera de su desempeño y la manera en que ha organizado su experiencia. Esta conceptualización se encuentra fuertemente influida por lo que el docente cree que le ha dado resultado, la presión por rendir cuentas a la comunidad y autoridad escolares y el tiempo disponible para agotar el programa de estudios, de acuerdo con la metodología sugerida.

Una vez elaborada la formulación teórica, se buscaron referentes en la teoría que probaran la congruencia de los hallazgos y de la formulación misma, con lo que se construyó la discusión teórica.

### Discusión teórico conceptual

El sistema de creencias y la metodología para enseñar.

Blinkley, Rust & Williams (1996, como se cita en Carrasco, 2003) consideran que debe haber un sistema de creencias entre los maestros que determinan las prácticas que emplean; y observaron, en Norteamérica y Suecia, que los residuos de formas pasadas para enseñar tienen un lugar predominante en su teorización y práctica. Carrasco (2003), observó prácticas de enseñanza que constituyen vestigios de formas anteriores a las promovidas en la metodología vigente. Se privilegia una inteligencia de tipo práctico entre los docentes, es decir, la capacidad de transformar el saber teórico en conocimiento práctico a partir de un ensamble de comportamientos mentales adquiridos a través de la experiencia (Perrenoud, 2010).

Este sistema tiene que ver con todos los factores percibidos por los docentes, como puede suponerse: en el caso presentado hay manifestaciones de las creencias de la maestra sobre sus alumnos, sobre el programa, sobre la metodología sugerida por el programa y la que ha construido, sobre la asignatura, e incluso sobre otros maestros, en un proceso continuo de reconstrucción de la práctica.

## El factor tiempo y la contextualización de la RIEB.

El tiempo marca el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se distribuye a través del tiempo, y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original (Lerner, 2001).

Un último factor a considerar: la significación de cualquier estrategia es un proceso en el que el docente, individual o colectivamente, se empeña en darle una mejora a su racionalidad y justicia a su práctica. Romero (2002), estima que ese proceso se mueve en dos carriles: la contextualización genético constitutiva, en la que se le confiere viabilidad educativa; y la contextualización práxica, en la que lo innovador es interpretado, filtrado y reconducido a la cultura profesional del profesor: sus rutinas y circunstancias. El maestro no inventa las propiedades del material, sino que las aprovecha.

Cada docente sabe que el trabajo frente a grupo es el resultado de ensayos exitosos y fallidos realizados en tiempo pasado, consecuencia de ideas que se tienen sobre el funcionamiento de los procesos de apropiación y desarrollo del saber (Carrasco, 2003; Ferreiro, 2000; Gómez, Villarreal, López, González y Jarillo, 1996; y Smith, 1995) y también sobre lo que creen que debe hacer la escuela, o, mejor dicho, lo que debe realizar cada actor escolar.

Carrasco (2003), señala el papel del currículo en la construcción de la metodología. A través de sus componentes se muestra qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y cuándo y cómo evaluar.

Lomas (1993, como se cita en Carrasco, 2003), señala que se distinguen tres modelos o niveles relacionados a la metodología: El primero obedece a la definición de un método general; las decisiones se toman a la luz de fuentes distintas en relación con un modelo didáctico que describe los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo es la planificación estricta, donde se diseña el carácter de las lecciones, unidades didácticas o sesiones, el tercero supone la previsión de mecanismos de seguimiento y evaluación.

El contenido para la enseñanza de las matemáticas es la resolución misma de problemas, actividad conducida por el docente para que el alumno logre el desarrollo y uso de estrategias “apropiadas”.



## Conclusión

¿Cómo significa el maestro de educación primaria las metodologías didácticas propuestas en el contexto la RIEB?, nuestra entrevistada plantea su preferencia a trabajar de manera aislada, y elabora una serie de razones para no hacerlo por proyectos, lo que resulta congruente con nuestra racionalización producto de las categorías de análisis y lo que expresa la teoría.

Las dificultades enumeradas por "Moni" hacen hincapié en la necesidad de arraigo de la propuesta metodológica de la RIEB en su sistema de creencias; ahora bien, ¿en los maestros de reciente ingreso se tendrán problemas parecidos, al no tener construido este sistema de creencias que orienta su toma de decisiones?

Otra noción interesante es la coexistencia de diferentes estrategias que se combinan en la metodología del docente. Nuestra entrevistada mencionó un factor clave en el sostenimiento de ciertas técnicas que conscientemente son reconocidas como elementos de otro tiempo: El éxito.

Surgen dos preguntas más: ¿cómo envejecen las estrategias? ¿cuándo es tiempo de cambiarlas?

## Referencias

- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Novedades Educativas*. (115), pp. 4–7.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine.
- Gómez, M.; Villarreal, B.; López, M.; González, L. & Jarillo, R. (1996). *El niño y sus primeros años en la escuela*. Biblioteca de Actualización del Maestro. México: SEP.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Osses S.; Sánchez, I. & Ibáñez, F. M. (2006). Investigación Cualitativa en Educación. Hacia la generación de Teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos. 1 (XXIII). pp. 119-133.
- Pandit, N. R. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. En The Qualitative Report: 2(4). Disponible como HTML en <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 68 (24,2). pp. 103-122.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Cinta Moebio. (23): 217-227.
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.
- Romero, J. (2002). Tecnologías informáticas, nuevas formas de capital cultural e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. 107(VI).
- SEP (2011) Reforma Integral de Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria 3º y 4º grados. Módulo 1. México: SEP.
- Smith, F. (1995). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Trinidad, A.; Carrero, V. & Soriano, R. M. (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos (37). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Walker, D. & Myrick, F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. En Qualitative Health Research: 16:547. DOI: 10.1177/1049732305285972.

# CAPÍTULO V.

## LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

David Alejandro Sifuentes Godoy  
Nicolás Cristóbal Uzárraga Rodríguez  
Martín Alejandro Montes Trejo  
Universidad Tecnológica de Durango.

### Resumen

El presente proyecto de innovación didáctica bajo el modelo de resolución de problemas , se enfoca en la fase de planeación comprendida en el proyecto integral de innovación educativa en el Enfoque Basado en Competencias (EBC). Para la realización del proyecto se utilizó un agente innovador individual con un amigo crítico como acompañante durante todo el proceso. La preocupación temática en sistemas educativos de nivel superior con EBC surge de la recopilación de experiencias concretas de docentes en su práctica profesional. El docente se centra en lograr que el alumno adquiriera la competencia, que reprime la creatividad del estudiante, estableciendo formas únicas que a su criterio son la manera de lograr la competencia. Esto genera problemas al no existir mecanismos para el desarrollo de proyectos de innovación con EBC, es por eso que se plantea la aplicación de una metodología de innovación educativa en las asignaturas integradoras, con la finalidad de generar proyectos de innovación de manera constante y formar estudiantes creativos, innovadores y críticos.

Palabras clave: Innovación educativa, EBC

### Introducción

Este proyecto se realizó en la Universidad Tecnológica de Durango que emplea un modelo educativo con EBC. Debido a esto, se requiere que la formación académica del estudiante sea 70% práctica y 30% teórica y basa su esquema en tres pilares de las competencias (Díaz Barriga, 2005), asimismo tiene como eje rector la competencia establecida para cada especialidad.

La mayoría de las especialidades se dividen en dos partes: la primera el Técnico Superior Universitario (TSU) conformada por cuatro competencias: lenguas, habilidades gerenciales y formación científica y tecnológica (genérica y específica). La segunda comprende la continuidad de estudios, denominada Ingeniería, conformada por tres competencias: lenguas, formación directiva y formación científica y tecnológica (específica).

Para evaluar las competencias desde el modelo educativo de las UT's se utilizan asignaturas integradoras para que el alumno demuestre la competencia de su especialidad. A nivel TSU se tienen dos asignaturas integradoras, mientras en Ingeniería solo una.

La impartición de la integradora se vuelve compleja al no existir una estrategia didáctica clara y específica, creando dudas tales como si el “proyecto” debe ser individual o en equipo, el número apropiado de integrantes, el nivel de innovación e impacto del proyecto en la solución de problemas reales. Por lo que cada docente en cada especialidad imparte la clase como mejor le parezca, sin comprobar fehacientemente el cumplimiento de las características del proyecto antes señaladas.

Este proyecto educativo innovador pretende proporcionar una metodología para que la integradora sea una materia generadora de proyectos innovadores que resuelvan inherentemente una problemática.

Innovación.

En la actualidad el término innovación es un concepto utópico, complejo y exclusivo de grandes mentes. Se piensa que es algo que solo grandes corporativos con inversiones estratosféricas pueden lograr, esto debido a la concepción de que innovación es sinónimo de invención tecnológica, lo cual es correcto, pero tampoco exclusivo.

De manera “burda” la innovación es un cambio, “algo” que resuelve un problema de manera diferente a lo “convencional”, la innovación es creatividad.

El hombre es un ser que está cotidianamente relacionado con problemas y cambios que se encuentran unidos de manera bidireccional, son causa y efecto. Esto lleva a la conclusión de que cualquiera puede innovar, ya que solo es necesario resolver un problema que provoque un cambio. Entonces, ¿por qué es tan difícil innovar?

La innovación puede ser definida como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales, que permita alcanzar los objetivos previamente marcados. Son cambios que producen mejora, que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias. Como proceso que es, supone

la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo que comprenda una serie de acciones para lograr el objetivo propuesto (Salinas, 2004).

Con base en esto y respondiendo al cuestionamiento, es difícil innovar porque no es de nuestro agrado realizar procesos de manera sistematizada, trabajar de manera colaborativa y sobre todo no somos creativos.

Entonces, ¿dónde aprendo a innovar?

#### Innovación educativa.

Sería coherente pensar que las instituciones educativas deben ser recintos de constante producción de proyectos innovadores, pero la mayoría de las ocasiones no lo son. No por falta de “talento” en las aulas, sino por hábitos y costumbres arraigadas en el docente o en la ideología misma de las instituciones educativas. Estamos educando a la gente fuera de su capacidad para la creatividad, las escuelas matan la creatividad (Robinson, 2006). Es decir, hemos sido educados para ser buenos trabajadores, en vez de pensadores creativos; los estudiantes con mentes y cuerpos inquietos lejos de ser cultivados para explotar su energía y curiosidad son ignorados o incluso estigmatizados, lo que conlleva terribles consecuencias.

En los sistemas educativos de nivel superior el docente se enfoca en lograr que el alumno adquiera la competencia para formar “alumnos competentes”, que en muchas ocasiones reprime la creatividad del estudiante, estableciendo formas únicas que a su criterio son la manera de solucionar problemas o cumplir con la competencia.

Este proyecto de innovación educativa plantea la aplicación de la metodología propuesta por Barraza (2013) en las asignaturas integradoras, para generar proyectos de innovación de manera constante y así formar estudiantes creativos, innovadores y críticos.

## Proyector integrador innovador

Es un proyecto de innovación didáctica bajo el modelo de resolución de problemas con un enfoque crítico progresista, desde esta perspectiva, la innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento (Barraza, 2013).

Las fases del proyecto se muestran en la figura 1:



Figura 1. Fases del proyecto innovador

Fase de planeación del proyecto integrador.

Equipo innovador.

Primeramente, se deberá integrar el “equipo innovador” conformado por un mínimo de tres personas y un máximo de cinco, este número es sugerido con base en la experiencia obtenida al impartir la asignatura. El mínimo se debe a la inversión económica requerida por el proyecto (reparto democrático) y el número máximo permite mejorar la evaluación individual y el diálogo entre los miembros del equipo. El equipo innovador podrá conformarse por integrantes de una o varias especialidades dependiendo del tipo de proyecto. Asimismo, se podrán incorporar agentes externos como docentes o investigadores de la institución, que tendrá papel de asesor, amigo crítico o consejero del

proyecto. Es importante el rol del docente titular de la asignatura, ya que será el asesor responsable de la dirección adecuada del proyecto y se considera integrante de cada equipo.

La primera actividad del equipo será establecer las normas mínimas de operación con relación a:

- Espacio y tiempo de reunión.
- Forma de tomar decisiones.
- Participación de otros agentes educativos (Barraza, 2013).

Preocupación temática.

La preocupación temática es la idea que preocupa al equipo innovador (problema a resolver). Frecuentemente el proveedor de proyectos es el docente, provocando que el estudiante reprima su creatividad, para evitar esto, se dejará a criterio del equipo innovador la selección de la preocupación temática en función de sus intereses y conocimientos previos.

A continuación, se describe la estrategia propositiva brainstorming para seleccionar la preocupación temática.

El brainstorming es una estrategia de trabajo colectivo que permite la reflexión en grupo a través de dos actividades secuenciales: la producción de ideas y su posterior valoración. Particularmente recomiendo realizar cada una de las actividades en una sesión de trabajo independiente, respetando el orden natural entre ellas.

Procedimiento. - En la primera sesión el coordinador establece la preocupación temática provisional que dará pauta a la producción de ideas. En esta fase se nombra un relator que escribe en un pizarrón o computadora que proyecte la imagen del escrito. En caso de que se escriba en pizarrón, es recomendable tener buena caligrafía y escribir rápido para poder rescatar todas las ideas en un primer momento y así leerlas cuando sea necesario.

El coordinador explicará las reglas básicas para el desarrollo de esta sesión:

1. Sin críticas: toda idea expresada se considera válida y debe respetarse y evitar emitir críticas al respecto.

2. Espontaneidad: se tiene la libertad para aportar ideas en cualquier momento.
3. Cantidad no calidad: el objetivo es generar el mayor número de ideas posibles.
4. Se acepta el plagio indirecto, se pueden retomar las ideas expresadas por otro compañero y modificarla parcial o substancialmente, o combinarla con otras.

Posteriormente el coordinador invita a los participantes a expresar todas las ideas que surjan a partir del tema planteado. Se recomienda un máximo de 10 a 15 minutos para la generación de ideas, sin embargo, el coordinador debe identificar: a) si la producción de ideas ha decrecido, es necesario cerrar la sesión, o b) si la producción de ideas sigue generándose, olvidar los límites temporales preestablecidos y mantener abierta la sesión hasta que la generación de ideas decaiga. Para cerrar la sesión el coordinador dará lectura a todas las ideas durante el trabajo desarrollado.

La segunda sesión, el coordinador realizará una lectura de las ideas generadas en la sesión anterior. Posteriormente establecerá, los criterios que se utilizarán para realizar la valoración de las ideas, por ejemplo; factibilidad, tiempo y espacio requerido, relación con las demandas institucionales e interés personal.

Realizada la valoración se elegirá el tema que dará pauta a la construcción del problema generador de la innovación. El tiempo estimado para esta sesión es de 20 minutos a dos horas, tiempo suficiente para elegir la decisión final, el coordinador debe estar atento a promover el consenso o plantear el procedimiento adecuado para tomar la última decisión si el análisis se ha estancado (Barraza, 2013).

### Construcción del problema.

Para construir el problema generador de la innovación el agente innovador puede utilizar dos estrategias: la empírica autorreferencial (EEA) y la investigativa (EI).

En la EEA la preocupación temática es parte de la práctica profesional del propio agente innovador y para analizarla, utiliza técnicas de poco rigor metodológico pero que cumplen la función de evidenciar las características de su práctica.

En la EI la preocupación temática puede ser del propio agente innovador o de otros profesionistas. Para su análisis se recomiendan técnicas de investigación cualitativa y se considera el rigor metodológico de estas técnicas (Barraza, 2013).



Se recomienda utilizar la EEA para TSU y la EI para ingeniería, debido al tipo de formación y manejo de herramientas investigativas que se dominan en cada nivel.

Las etapas de la EEA se muestran en la figura 2:

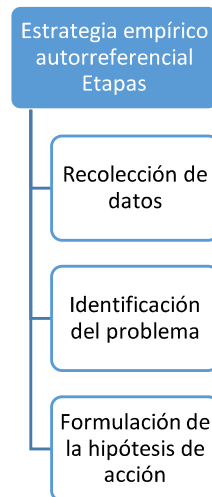


Figura 2. Etapas de la estrategia empírico autorreferencial

### Recolección de datos

La técnica brainstorming permite la recolección de datos e identificación del problema para trabajar con equipos de innovación.

### Formulación de hipótesis de acción.

Con el problema seleccionado se formula una hipótesis de acción para solucionarlo de manera innovadora, se realiza de manera afirmativa y relacionando la solución tentativa y el problema ya identificado (Barraza, 2013).

### Estrategias para la solución innovadora de problemas

La figura 3 presenta algunas estrategias para la solución innovadora de proyectos (Barraza, 2013):

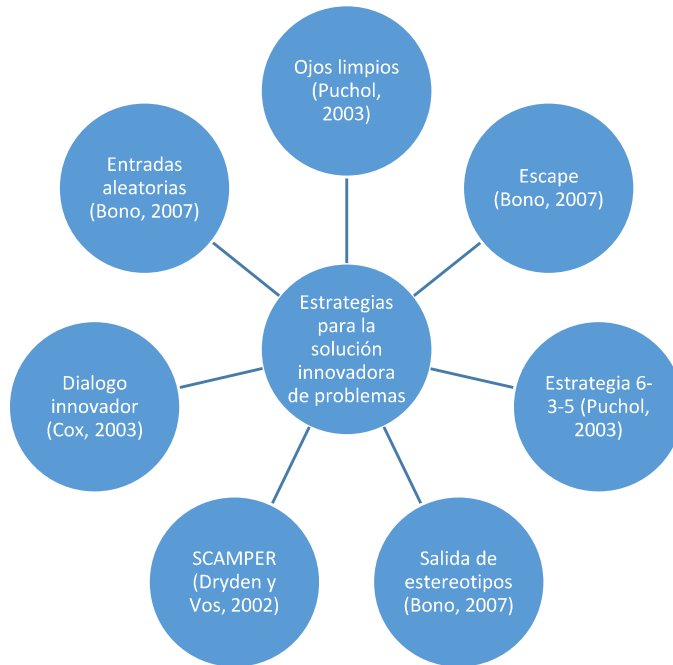


Figura 3. Estrategias para la solución innovadora de problemas

De acuerdo a las características que el contexto de una institución de educación superior proporciona (diversidad de perfiles académicos, docentes con distintas especialidades, etc.), se seleccionaron tres estrategias que se describen enseguida:

### **Estrategia “ojos limpios”.**

Consiste en introducir una o más personas no relacionadas con el problema para su análisis. En caso de incluir más de una persona se debe cuidar que tengan marcos referenciales diferentes:

- Maestros de diferentes niveles o modalidades del sistema educativo,
- Diferentes profesionistas que laboren como docentes o especialistas que actúen como apoyo a la docencia (psicólogos y trabajadores sociales).
- Pares de diferentes especialidades.

Esto permite romper con el condicionamiento y limitaciones que produce el estrecho contacto con el problema.

Procedimiento.

1. Describir el problema claramente por escrito.
2. Presentar el escrito a la(s) persona(s) invitada(s) (no deben tener experiencia directa con el problema) y pedirles que escriban sus ideas.
3. Reunir las ideas generadas y evaluar su potencial para resolver el problema (Barraza, 2013).

Estrategia de la salida de estereotipos.

Esta estrategia provoca las ideas mediante cuatro vías:

- a) Dando la vuelta al modo usual de hacer las cosas.
- b) Exageración intencionada de dimensiones y medidas.
- c) Distorsión de las medidas normales.
- d) Pensamiento intencionado.

Estas vías permiten establecer una ruta para el análisis del problema y por consecuencia la posible solución.

Procedimiento.

1. El coordinador presenta, de manera oral al grupo participante, el problema ya identificado y la solución que normalmente tiene el problema.
2. El coordinador pedirá a los participantes:

Que describa la situación si el problema fuera la solución y la solución el problema.

Terminada la descripción realizada por los participantes, el coordinador pedirá a los participantes que enuncien las características nuevas que aparecieron en esta descripción y que no habían sido mencionadas anteriormente con relación al problema o a la solución.

Que tomando como base la solución que normalmente se da al problema, realice las siguientes actividades:

- Exageren sus características y analicen que sucedería al respecto.

- Piensen que sucedería si se desarrollan de manera equivocada las actividades involucradas.
- Enuncie cada participante una solución diferente (Barraza, 2013).

### Estrategia SCAMPER.

Se apoya en una lista de verificación de preguntas que desencadenan ideas potencialmente generadoras de soluciones. Puede ser utilizada por quien presenta el problema y lo intenta resolver o por alguna persona que se invite ex profeso para el desarrollo de esta actividad, de preferencia se sugiere esta última alternativa, la cual se puede realizar con una o más personas.

### Procedimiento.

1. Presente claramente el problema que se intenta resolver. Éste se deberá de entregar preferentemente por escrito y otorgarles a los participantes un máximo de cinco minutos para que pueda ser leído.
2. Anote la solución que tradicionalmente se da a ese problema. En caso de que ya se tenga bosquejada una propuesta se les deberá entregar por escrito a los participantes y brindarle aproximadamente 10 minutos para ser leída.
3. Haga las preguntas SCAMPER y escriba las respuestas; cada respuesta deberá contestarse afirmativamente y explicar cómo sería en cada caso.

S= ¿Se puede sustituir por otra solución?

C= ¿Se puede combinar con otras soluciones?

A= ¿Se puede adaptar a otras condiciones o contextos diferentes a los acostumbrados?

M= ¿Se puede modificar la solución propuesta? ¿Se puede magnificar?

P= ¿Se puede poner con otro uso la misma solución?

E= ¿Se puede eliminar o reducir el problema con otra solución?

R= ¿Se puede reacomodar la solución propuesta? ¿Se puede hacer a la inversa?

4. El interesado en la solución del problema analiza y evalúa las respuestas (Barraza, 2013).

### Construcción del proyecto de innovación

Para corroborar que la propuesta de solución es innovadora deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Lo que se propone es algo nuevo en el contexto donde se va a aplicar, o es algo que se utilizaba anteriormente con otros fines, o es algo que se utiliza actualmente con otro objetivo y en otras situaciones diferentes a la que dio origen al problema.
- La solución promete una mejora de la situación del problema identificado.
- La solución implica necesariamente un cambio sobre lo que se venía haciendo.

Para la elaboración del proyecto de innovación se toma como base la propuesta de Espinoza (1987) quien propone que un proyecto debe responder a ocho preguntas básicas:

¿QUÉ, POR QUÉ, PARA QUÉ, CUÁNTO, DÓNDE, CÓMO, QUIÉNES y CON

Estas preguntas se pueden hacer corresponder con los elementos claves de cualquier proyecto, mismo que cada equipo innovador deberá entregar al finalizar el proyecto: 1) Naturaleza del proyecto, 2) Origen y fundamento, 3) Objetivos y Metas, 4) Localización física, 5) Actividades y tareas a realizar: metodología, 6) Recursos humanos, 7) Recursos materiales y 8) Recursos financieros (Barraza, 2013).

### Conclusiones

Este proyecto de innovación didáctica bajo el modelo de resolución de problemas es la primera parte de tres que conforma esta propuesta, dentro de un contexto Basado en Competencias, al ser la etapa de planeación se esperan ciertos resultados de docentes y estudiantes. Es de esperarse cierta apatía al cambio por parte del docente, por lo que se debe ser muy cuidadoso de como sugerirle una nueva manera de abordar la clase, para no agredirle en su libertad de cátedra. Por otra parte, el estudiante acostumbrado a

seguir indicaciones debido a las prácticas educativas que vivió. Sacar al estudiante de esa “zona de confort” y presionarlo a pensar para encontrar y definir una problemática, así como plantear distintas maneras de solucionarlo será un reto y dependerá en mucho de la motivación y del docente.

Actualmente está en desarrollo la etapa dos del proyecto, misma que se está llevando a cabo en dos grupos de la asignatura Integradora, un grupo de 21 estudiantes del quinto cuatrimestre de TSU y otro grupo de 18 estudiantes del décimo cuatrimestre de Ingeniería, ambos de la especialidad de Mecatrónica. Con esta heterogeneidad se pretende abarcar los posibles panoramas que tendrá un estudiante a la mitad y al final de su vida universitaria.

## Referencias

- Barraza, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Durango, Dgo.: Universidad Pedagógica de Durango.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, pp. 7-35.
- Espinoza, M (1987). Programación. Manual para trabajadores sociales. Buenos Aires, Argentina: Humanitas
- Robinson, S. K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. Recuperado el 2015, de TED: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Salinas, Jesús (Noviembre de 2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, no. 1.

# CAPÍTULO VI.

## ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Dorian Ruíz Miranda  
Instituto Tecnológico de Sonora  
Jesús Bernardo Miranda Solís  
*Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"*  
José Rafael Madrid Villarreal  
Secretaría de Educación y Cultura-Sonora  
Jesús Bernardo Miranda Esquer  
Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE

### Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo, determinar las relaciones causales de las variables independientes (sexo, años de servicio, grado que atiende y organización de la escuela) sobre la variable dependiente (teorías implícitas). Los sujetos de la investigación son 28 profesores de educación primaria que laboran en la región oeste del estado de Sonora, en los municipios de Sahuaripa, Arivechi, Bacanora y Soyopa. El diseño de investigación empleado fue uno de tipo no experimental, transversal y explicativo (Kerlinger y Lee, 2002). El instrumento es un cuestionario de dilemas sobre concepciones acerca del aprendizaje, construido por Vilanova, García y Señorino (2007). El índice de consistencia reportada por los autores es de 0.705. Las conclusiones del estudio son: los sujetos exhiben teorías implícitas antagónicas durante el aprendizaje y la evaluación, se comprobó la influencia de la variable independiente organización de la escuela sobre las teorías implícitas de los profesores, mientras que el resto de variables independientes no influyen significativamente sobre la variable dependiente.

Palabras claves: Teorías implícitas, pensamiento del profesor, formación docente

### Introducción

El estudio de las teorías implícitas de los profesores de educación primaria, es una línea de investigación necesaria, para poder acompañar en estos procesos de cognición de los docentes y estar en condiciones de favorecer el cambio cognitivo en el profesorado, que le permita reflexionar su propia práctica docente, y en su caso, replantearla. Al plantear esta investigación es necesario exponer la cartografía conceptual de la misma, que nos dirija en el momento del análisis de datos.

Se explora en la presente ponencia la teoría implícita dominante de los sujetos de estudio, recuperando un análisis de frecuencias, para establecer las teorías implícitas que más dominan en los profesores investigados. Durante el desarrollo de esta ponencia

se comprueba estadísticamente la relación causal de las variables independientes sexo, años de servicio, grado que atiende y la organización de la escuela sobre la variable dependiente que es la teoría implícita.

#### Objetivo del estudio.

El objetivo de esta investigación es determinar las relaciones causales de las variables independientes (sexo, años de servicio, grado que atiende y organización de la escuela) sobre la variable dependiente (teorías implícitas).

#### Preguntas de investigación.

A partir de estos intereses, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la teoría implícita dominante en los sujetos de estudio?
2. ¿Cómo influye el sexo del sujeto en el tipo de teoría implícita construida?
3. ¿Cómo influye el rango de los años de servicio en el tipo de teoría implícita construida?
4. ¿Cómo influye el grado que atiende en el tipo de teoría implícita construida?
5. ¿Cómo influye la estructura de la escuela en el tipo de teoría implícita construida?

#### Variables del estudio.

VI1 = Sexo

VI2 = Años de servicio

VI3= Grado que atiende

VI4= Organización de la escuela

#### Hipótesis.

H1: El sexo del sujeto influye en el tipo de teoría implícita construida.



- H2: El rango de años de servicio influye en el tipo de teoría implícita construida
- H3: El grado que atiende el profesor influye en su teoría implícita construida.
- H4: La organización de la escuela influye en el tipo de teoría implícita construida.

## Marco teórico

Las teorías implícitas, también llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales y teorías intuitivas (Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1997) son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales reducidos próximos al individuo. Las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1997), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se ubican, por lo tanto, en los saberes experienciales de los profesores.

Vilanova, García y Señorino (2007) exploran en el cuestionario de dilemas tres tipos de teorías implícitas: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista. En la siguiente tabla se presentan las características principales de cada teoría implícita.

Tabla 1.

Teorías implícitas del instrumento de Vilanova, García y Señorino (2007).

	Teoría directa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista
Características de la teoría implícita	Aprender es obtener la copia y fiel de un objeto. Implica llegar al resultado correcto sin considerar los procedimientos seguidos.	Aprender es obtener la copia de un objeto. Pero sujeta a las limitaciones del procesamiento. Prioriza el resultado correcto, pero acepta distintos procedimientos para alcanzarlo.	Aprender es representarse el objeto necesariamente recreándolo. Se prioriza la utilización de estrategias adecuadas sobre el resultado.

Fuente: Adaptación de Vilanova, García y Señorino (2007). pág. 18.

La teoría directa según Pozo y Scheuer (1999, citado por Pozo, 2006) se reduce a la copia de resultados o conductas, sin la mediación de ningún proceso psicológico (...) aprender es imitar a la realidad, copiando ya sean conocimientos

o acciones, de forma que la ayuda social –o pedagogía implícita- exigida es meramente transmisiva (pág. 230).

Esta teoría implícita es la que orienta las clases consideradas como tradicionales.

En la teoría interpretativa, el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del aprendiz, en el que se desarrollan ciertos procesos cognitivos, como motivación, atención, aprendizaje y memoria, entre otros. Sin embargo, y retomando a Pozo (2006), epistemológicamente se mantiene una estructura similar a la teoría directa.

En la teoría constructivista, el aprendizaje se reflexiona como un sistema complejo y dinámico de procesos de interacción que debe ser regulado por el sujeto cognoscente (Pozo, y Pérez, 2009).

#### Antecedentes.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor no son recientes. Existen varias investigaciones y referentes teóricos que recuperan la reflexión en torno a las creencias, teorías implícitas y representaciones sociales de los profesores.

En México, se han realizado algunas investigaciones explorando las teorías implícitas del profesorado en distintos niveles educativos, empleando el cuestionario de dilemas creado por Vilanova, García y Señoríño (2007).

Miranda, Galván, Miranda y Quiroz (2009), presentaron un estudio exploratorio de manera preliminar sobre las teorías implícitas de académicos del ITSON CID-Navojoa en coordinación con la Jefatura de Departamento Académico. El objetivo general del estudio fue determinar cuáles son las academias que se encuentran trabajando bajo un paradigma directo del aprendizaje, por las implicaciones negativas que para la práctica docente tiene esta perspectiva, con miras a definir las necesidades de capacitación que presentaban las academias resultantes. Los sujetos de la investigación fueron los 40 profesores de ITSON unidad Navojoa de distintas academias. El método fue investigación-acción con un diseño no experimental de tipo descriptivo. El instrumento de recolección utilizado fue el cuestionario de dilemas sobre concepciones acerca del aprendizaje, construido por Vilanova, García y Señoríño (2007), el cual permite ubicar a los docentes en una de tres teorías implícitas sobre el aprendizaje que son: directa,

interpretativa y constructiva; la primera de ellas denota fuertes vínculos con una concepción tradicionalista de la educación, lo que deja ver en quien asume esta posición una necesidad de actualización docente. Las conclusiones preliminares del estudio son: las carreras que se ubican en un paradigma directo son: ingeniería industrial y de sistemas, psicología y contaduría pública, mientras que las áreas prioritarias de actualización serían el diseño de materiales de trabajo para los alumnos y la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

El estudio de Miranda, Leyva, y Miranda, (2013) explora las teorías implícitas de profesores de educación telesecundaria del sur del estado de Sonora. Los sujetos estudiados fueron 51 docentes de educación telesecundaria que laboran en escuelas de Etchojoa, Navojoa, Huatabampo y Álamos. El diseño de la investigación fue no experimental de tipo correlacional y transversal (Kerlinger y Lee, 2002). Se empleó el cuestionario de Vilanova, García y Señorino (2007). Dentro de las conclusiones del estudio destacan que la mayoría de los sujetos se ubican de manera predominante en una teoría constructivista del aprendizaje, mientras que no se detectaron correlaciones estadísticamente significativas con las variables años de servicio, licenciatura de egreso y último grado de estudios.

En la presente investigación se pretende explorar las teorías implícitas de profesores de educación primaria de una zona escolar del sistema estatal que se ubica en la región este del estado de Sonora. La relevancia de este estudio puede valorarse a partir de que las teorías implícitas, las creencias y los saberes que construyen los profesores durante su trayectoria profesional, son guías de acción para el desarrollo de sus prácticas docentes.

A los autores de este estudio les interesa explorar la relación de algunas variables reportadas en otras comunicaciones como el sexo del sujeto y los años de servicio, con la construcción de teorías implícitas, pero además se ha incorporado la variable organización de la escuela –completa o multigrado- para explorar en los sujetos, su relación causal en la construcción de las teorías implícitas de los profesores.

## Método

El diseño de investigación empleado fue de tipo no experimental, transversal y explicativo (Kerlinger y Lee, 2002).

### Materiales.

El instrumento empleado es el Cuestionario de Dilemas Sobre Concepciones Acerca del Aprendizaje, construido por Vilanova, García y Señorino (2007), el cual permite ubicar a los docentes en una de tres teorías implícitas sobre el aprendizaje que son: directa, interpretativa y constructiva. Se integra por 11 ítems en los cuales se plantean dilemas sobre el aprendizaje, la estructura es un cuestionario de opción múltiple. El índice de consistencia interna es de 0.705 de alfa de Cronbach.

### Sujetos.

Los sujetos de esta investigación fueron 28 profesores de educación primaria de una zona escolar del sistema estatal del medio rural que laboran en escuelas completas y multigrado en la región este del estado de Sonora. No se calcula muestra, porque se ha accedido al total de la población de la zona escolar.

### Procedimiento.

1. Se recolectaron las teorías implícitas de los sujetos mediante el cuestionario de dilemas Vilanova, García y Señorino (2007), del cual se diseñó y desarrolló una versión electrónica apoyándose en la plataforma Google Drive.
2. Se exportó la base de datos de Excel 2013 a SPSS v. 23 para realizar los análisis presentados en esta comunicación.
3. Las puntuaciones de los 11 ítems se transformaron en un puntaje total mediante la función calcular variable, que fue denominada Teoría implícita.

4. Los ítems 1, 2 y 6 se transformaron en una nueva variable denominada Aprendizaje.
5. Los ítems 9, 10 y 11 se transformaron en una nueva variable denominada Evaluación.
6. Se realizó un cálculo de frecuencias de los indicadores socio-demográficos, así como las respuestas a cada ítem.
7. Se calculó la  $\chi^2$  para establecer la relación causal de las variables independientes sobre la variable dependiente.

## Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en esta recolección de datos, se presentan en dos partes: primeramente, un análisis descriptivo y posteriormente, un análisis inferencial.

### Análisis descriptivo.

En la tabla 1 se presenta la distribución de respuestas del ítem 1, que explora las teorías implícitas de los profesores respecto al aprendizaje.

Tabla 1.

Distribución de frecuencias de teorías implícitas de los profesores respecto al aprendizaje.

		Con respecto al aprendizaje algunos docentes opinan que:			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Teoría interpretativa. Aprender es obtener la copia del objeto, aunque algo distorsionada debido al propio proceso.	9	31.0	32.1	32.1
	Teoría constructivista. Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo	19	65.5	67.9	100.0
	Total	28	96.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	3.4		
Total		29	100.0		

Fuente: Elaboración propia

Al revisar las respuestas de los profesores, 9 presentan una teoría implícita interpretativa, mientras que 19 profesores presentan una teoría implícita constructivista. El 65.5% de los profesores estudiados recuperan una teoría implícita constructivista.

En la tabla 2, se revisa la teoría implícita sobre la evaluación que los docentes aplican a sus lados.

Tabla 2.

Distribución de frecuencias de teorías implícitas de los profesores respecto al planteamiento de preguntas para evaluar los aprendizajes.

Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Teoría directa. Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no sé.	14	48.3	50.0	50.0
	Teoría interpretativa. Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda.	4	13.8	14.3	64.3
	Teoría constructivista. Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, pero a su vez permitirle al alumno.	10	34.5	35.7	100.0
	Total	28	96.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	3.4		
	Total	29	100.0		

Fuente: Elaboración propia

Observando la tabla anterior, se ubican 14 profesores en una teoría implícita directa respecto a la evaluación, mientras que 4 se ubican en una teoría interpretativa y 10 exhiben una teoría implícita constructivista.

Revisando estos resultados de la tabla 2, con los resultados de la tabla 1, sobre las teorías implícitas respecto al aprendizaje, se observa que en la evaluación el docente constructivista, vuelve a refugiarse en una teoría directa.

En la figura 1, se presenta una barra agrupa con la variable independiente sexo y la variable dependiente Teoría implícita.

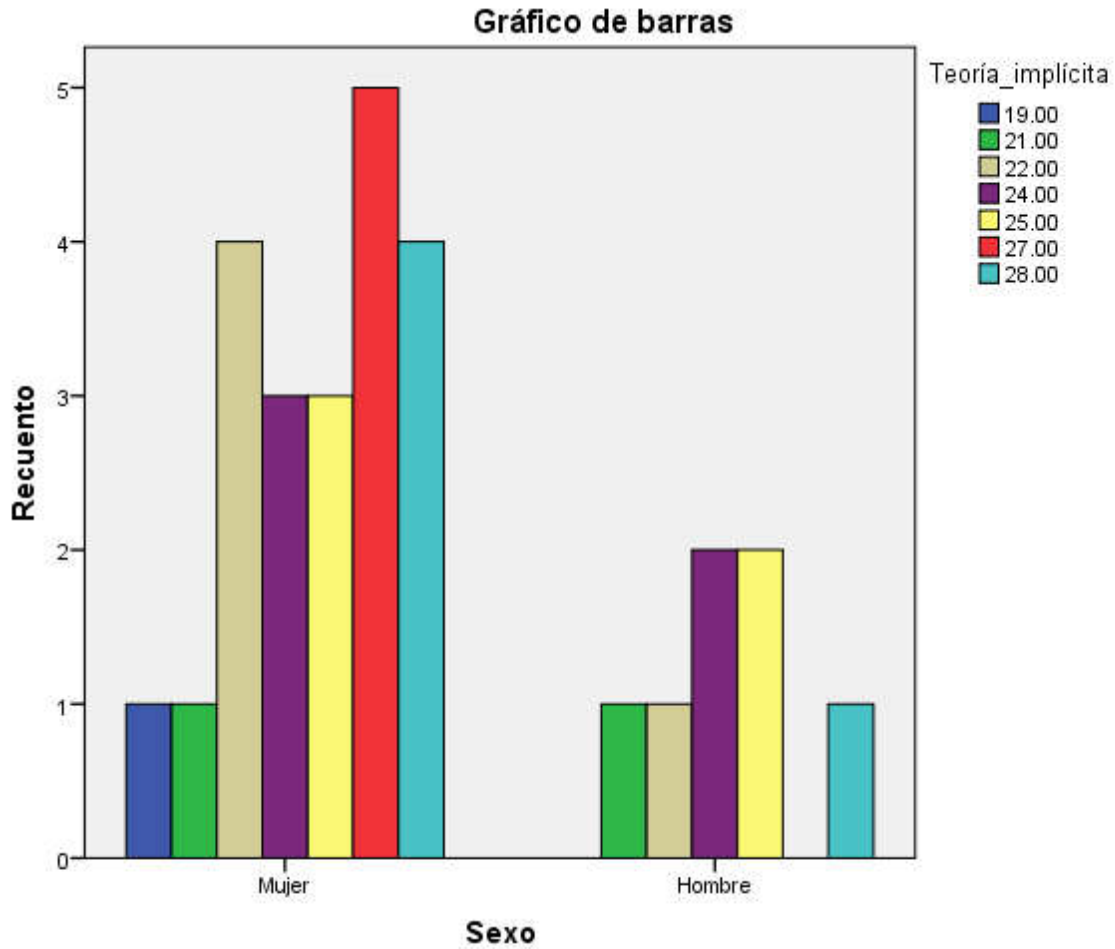


Figura 1. Barra agrupada de las variables Sexo\*Teoría implícita

Las mujeres son mejor puntuadas (28 y 27) que los hombres en la variable teoría implícita, pero de igual forma, las mujeres observan el puntaje más bajo (19).

En la figura 2, se presentan las barras agrupadas, de las variables Años de servicio\*Teoría implícita.

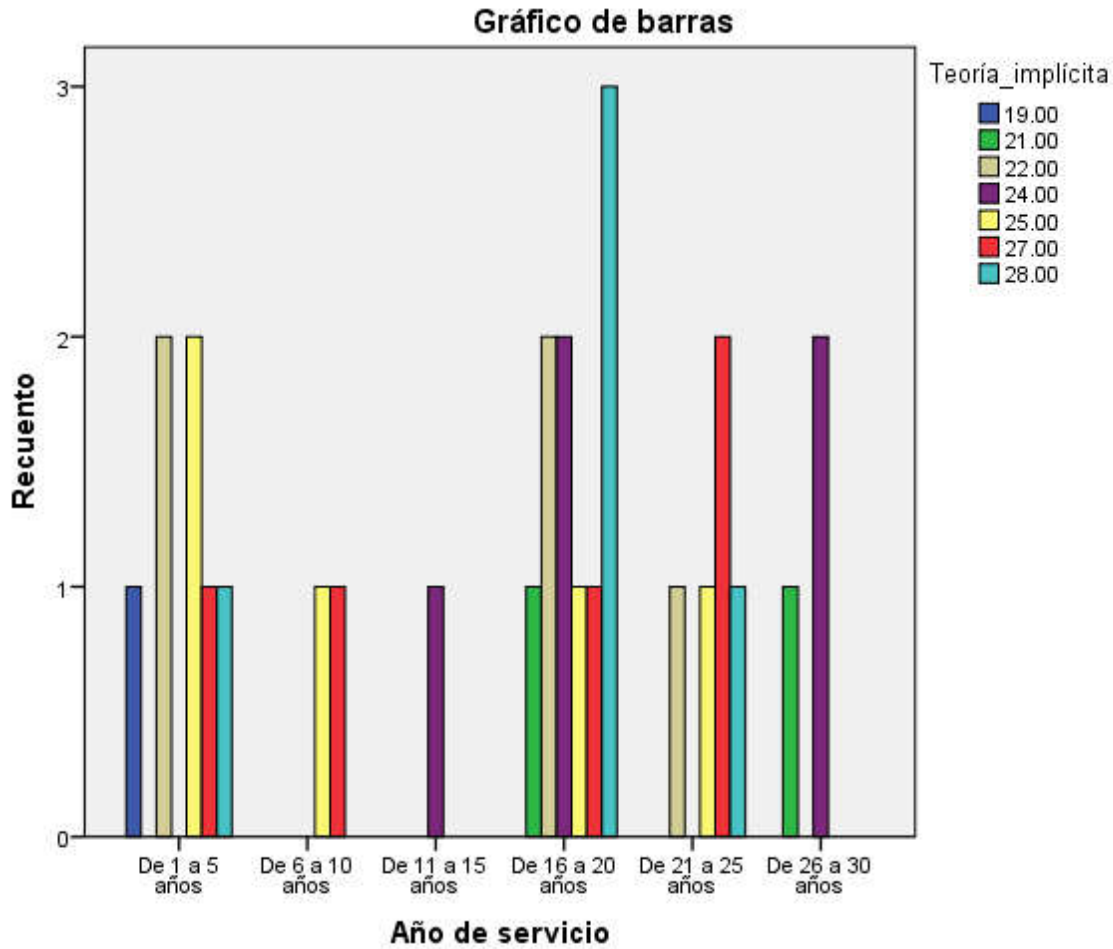


Figura 2. Barra agrupada de las variables Año de servicio\*Teoría implícita

El puntaje más alto de la variable dependiente teoría implícita, se ubica en el rango de años de servicio de 16 a 20 años, con una frecuencia de 3. Ese puntaje (28), se observa con una frecuencia de 1, en los rangos de 1 a 5 años, y de 21 a 25 años.

En la figura 3, se contrastan las variables Grado\*Teoría implícita.



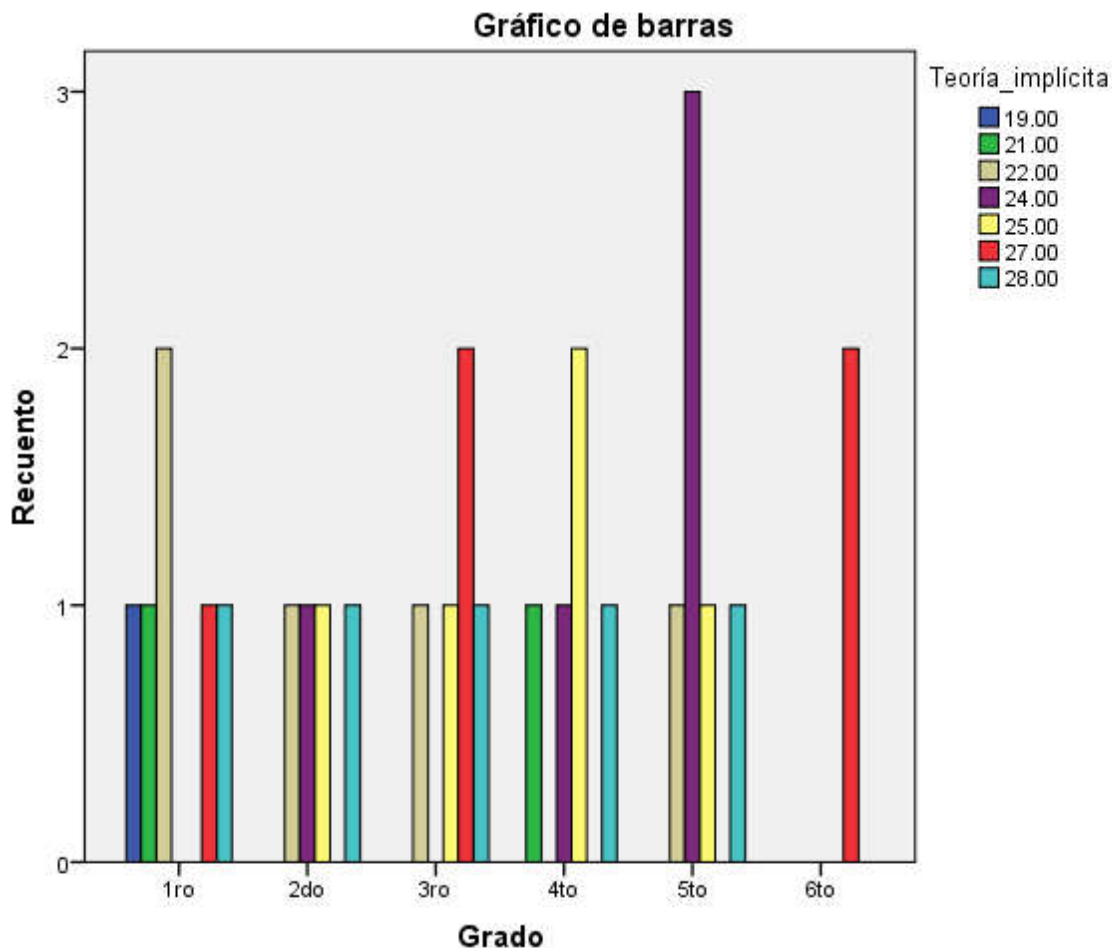


Figura 3. Barra agrupada de las variables Año de servicio\*Teoría implícita

Se observa que el puntaje más alto de teoría implícita (28) se distribuye en casi todos los grados, solamente en sexto grado no aparece este puntaje. Al revisar el puntaje más bajo se ubica en primer grado.

Siguiendo con este análisis de datos, en la figura 4, se contrastan la distribución de frecuencias de las variables tipo de escuela\*teoría implícita.

En la figura 4, se presentan las puntuaciones de las variables tipo de escuela\*teoría implícita.

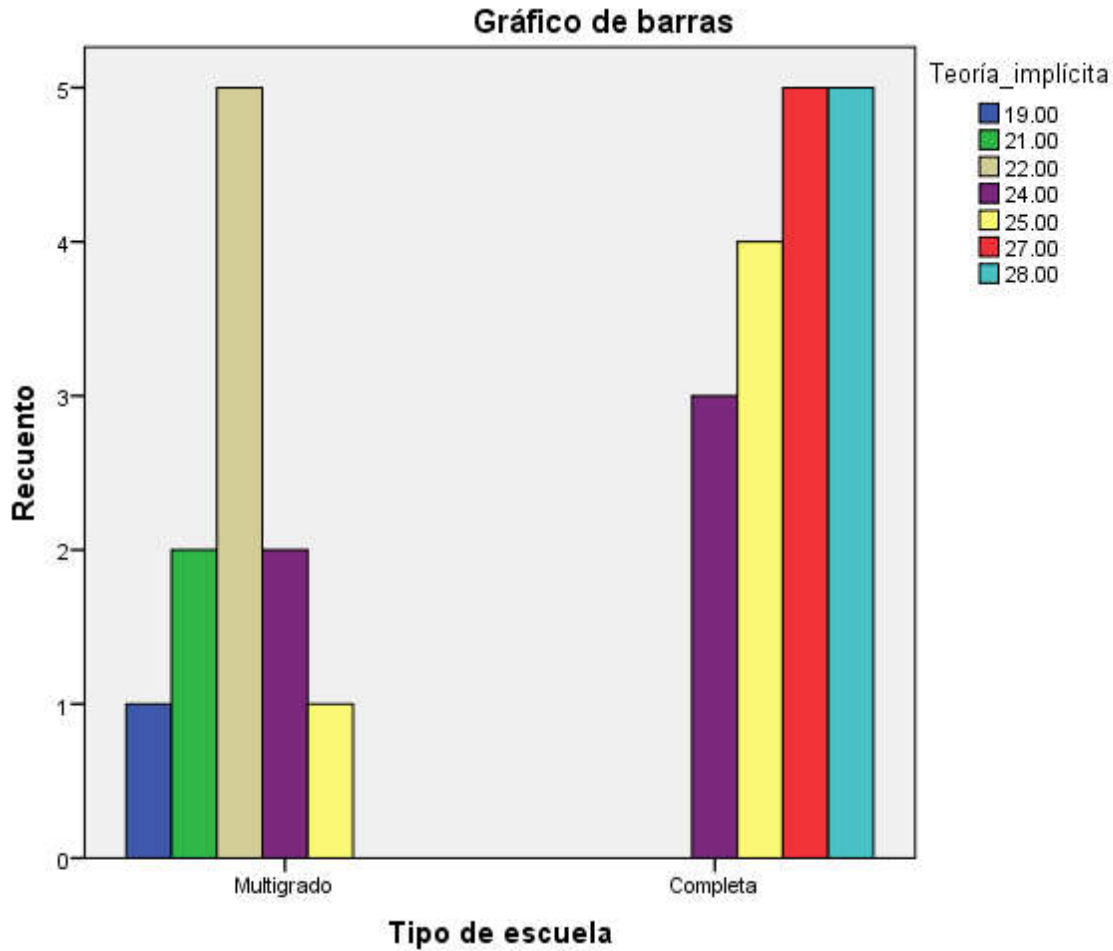


Figura 4. Barra agrupada de las variables Tipo de escuela\*Teoría implícita

Al revisar la figura 4, se observa que los puntajes más altos se presentan en las escuelas completas, mientras que los puntajes más bajos se ubican en las escuelas multigrado.

Análisis inferencial.

Para establecer las relaciones causales y proceder a la comprobación de hipótesis planteadas se calcularon las  $X^2$

Tabla 3.  
X<sup>2</sup> Sexo y teoría implícita

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.000 <sup>a</sup>	6	.677
Razón de verosimilitud	5.250	6	.512
Asociación lineal por lineal	.402	1	.526
N de casos válidos	28		

a. 14 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .25.  
Autor: elaboración propia.

Tabla 4.  
X<sup>2</sup> Rango de años de servicio y teoría implícita

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27.213 <sup>a</sup>	30	.612
Razón de verosimilitud	27.833	30	.579
Asociación lineal por lineal	.050	1	.824
N de casos válidos	28		

a. 42 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .04.

Autor: elaboración propia.

Tabla 5.  
X<sup>2</sup> Grado escolar que atiende y teoría implícita

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29.960 <sup>a</sup>	30	.468
Razón de verosimilitud	31.987	30	.368
Asociación lineal por lineal	1.751	1	.186
N de casos válidos	28		

a. 42 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .07.

Autor: elaboración propia.

Tabla 6.  
X<sup>2</sup> Tipo de organización de escuela y teoría implícita

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19.615 <sup>a</sup>	6	.003
Razón de verosimilitud	25.786	6	.000
Asociación lineal por lineal	16.931	1	.000
N de casos válidos	28		

a. 14 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .39.

Autor: elaboración propia.

Una vez calculadas las Tablas de decisión estadística se procede a contrastarlas con las X<sup>2</sup> de tabla. El cuadro que resulta es el siguiente:

Tabla 7.

Contrastación de los resultados obtenidos

Hipótesis	X <sup>2</sup> T	X <sup>2</sup> C	Decisión
H1: El sexo del sujeto influye en el tipo de teoría implícita construida.	12.59	4.0	No se presentó evidencia a favor de la hipótesis de investigación
H2: El rango de años de servicio influye en el tipo de teoría implícita construida	43.77	27.21	No se presentó evidencia a favor de la hipótesis de investigación
H3: El grado que atiende el profesor influye en su teoría implícita construida.	43.77	29.96	No se presentó evidencia a favor de la hipótesis de investigación
H4: La organización de la escuela influye en el tipo de teoría implícita construida.	12.59	19.61	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis de investigación

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

1. Al revisar el análisis descriptivo se puede ubicar la generación de teorías implícitas antagónicas en los momentos de aprendizaje y evaluación, dicho coloquialmente: la mayoría de los profesores del estudio planean de manera constructivista y evalúan de forma tradicionalista.
2. Se han aceptados las hipótesis nulas (H1, H2 y H3), ya que se ha comprobado estadísticamente que las variables independientes sexo (VI1), años de servicio (VI2) y grado que atiende (VI3) no influyen sobre la variable dependiente teoría implícita.
3. Se comprueba estadísticamente que la variable independiente organización de la escuela (VI4) influye sobre la variable dependiente teoría implícita, por lo que se ha rechazado la hipótesis nula y aceptado la hipótesis de investigación H4.
4. Se coincide con el estudio de Miranda, J.B., Leyva, A. y Miranda, J.F. (2013), en el cual no se estableció relación estadística significativa entre la variable independiente años de servicio y la variable dependiente teorías implícitas.

## Referencias

- Kerlinger y Lee (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: Ed. McGraw-Hill
- Miranda, J. B., Galván, A., Miranda, J. F. y Quiroz, C. (2009). Revisión de las teorías implícitas de catedráticos de ITSON CID-Navojoa. En: Del Hierro E., González M. y Velarde M. (Comp.). Alianzas para el Desarrollo. (pp. 9-18). México: ITSON.
- Miranda, J.B., Leyva, A. y Miranda, J.F. (2013). Profesorado, docencia e investigación. Bloomington, EU: Ed. Palibrio.
- Pozo, J. (1997). Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (2006). Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo. Madrid, España: Ed. Morata.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Ed. Morata.
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Ed. Visor.
- Rodríguez, A., & Gónzales, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la federación española, pp. 221-229.
- Vilanova, García y Señorino (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

SEGUNDA PARTE  
SUJETOS EDUCATIVOS

# CAPÍTULO VII.

## FISIOLOGÍA DEL ENTRENAMIENTO EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Fernando Alvarado González  
Estudiante Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje  
Dolores Gutiérrez Rico  
Universidad Pedagógica de Durango

### Resumen

En nuestro país son escasos los estudios que vinculan a los preadolescentes de entre 12 y 13 años con programas de ejercicio. La literatura resalta que varias de las investigaciones reportaron resultados no concluyentes. Este estudio proviene de la necesidad por entender la adaptación al esfuerzo en los adolescentes participantes y la proposición de líneas de trabajo complementarias a partir de sus objetivos. Aprovechando la preparación de un torneo de fútbol entre las escuelas que conforman la Zona Escolar 16, del Sector Educativo 01 Estatal, se trabajó por ocho semanas con 28 alumnos (16 hombres y 11 mujeres) de 5o y 6o grados de la Escuela Primaria "Ricardo Castro", Turno Vespertino, ubicada en la ciudad de Durango, Dgo., México. Se usó una Metodología Cuantitativa durante los dos meses que duró el estudio, divididos en dos mesociclos de tres sesiones de carga progresiva y una de asimilación cada uno. El protocolo utilizó un pre test/post test basado en los indicadores de la prueba EUROFIT. Se procuró no superar los 45 minutos efectivos de duración en cada sesión. Esto debido a que mientras más grande sea el volumen de una sesión de entrenamiento, mayor tiempo en recuperarse y menos recursos para crecer, lo cual menoscaba el objetivo para el cual se entrena: volverse más fuerte (Provstgaard, 2011). Todas las sesiones ocurrieron los sábados en la mañana, entre las 8:00 y las 10:00 a.m.; además, los participantes tomaban parte en dos clases semanales de Educación Física con una duración de una hora los días martes y jueves como parte de sus actividades normales. Los datos fueron analizados a partir de plantillas construidas en Microsoft Excel y SPSS, versión 20.0. Los resultados más interesantes fueron los obtenidos en la prueba de Course-Navette y el salto horizontal, que se abordan con mayor profundidad. Los datos muestran una mejora en la media de las capacidades aeróbicas y anaeróbicas de los participantes, probablemente debidas al protocolo utilizado. Una de las limitaciones del estudio es que no fueron consideradas las variaciones genéticas para explicar la adaptación al estímulo presentado (Smith y Fisher, 2012). Otra limitación importante tiene que ver con el diseño del protocolo en sí, pues enfatiza el desarrollo de las características físicas individuales de los participantes. Las limitaciones señaladas permiten concluir sobre la importancia de estudios semejantes en una muestra más amplia y recabar datos sobre variables que no se consideraron en su diseño original.

Palabras clave: Preadolescentes, ejercicio, adaptación al esfuerzo, fisiología

### Introducción

En nuestro país son escasos los estudios que vinculan a los preadolescentes de entre 12 y 13 años con programas de ejercicio. Aunque la literatura muestra que en el concierto

internacional esta no es la tendencia, resalta el hecho de que varias de las investigaciones reportan resultados no concluyentes (Jacks, Sowash, Anning, McGloughlin, y Andres, 2002). Destacan los reportes que se enfocan en la intensidad de la actividad y los resultados diversos que se obtuvieron: positivos con el ejercicio de alta intensidad y ningún resultado con el ejercicio de mediana o baja intensidad (Hillman, Castelli y Buck, 2005; McGuff y Little, 2009; Sallis, Mackenzie, Kolody, Lewis, Marshall y Rosengard, 1999); adaptaciones positivas con el ejercicio de mediana intensidad, pero ninguno con el de alta intensidad o el de baja intensidad (Cancino, 2011; Duque, 2006; Firman, 2005).

Finalmente, un tercer grupo reportó resultados positivos en el protocolo de ejercicios con baja intensidad, y ninguno con el de alta o mediana intensidad (Domínguez y Espeso, 2003; Pancorbo y Pancorbo, 2011).

También resalta que los distintos autores y teorías de soporte definen de distinta manera la intensidad y, por tanto, la constitución de los resultados.

Este trabajo proviene de la curiosidad por entender la adaptación al esfuerzo de los adolescentes participantes en el estudio y la proposición de líneas de estudio complementarias. Empleando como justificación la preparación de un torneo de fútbol entre las escuelas que conforman la Zona Escolar 16, del Sector Educativo 01 Estatal, se trabajó por ocho semanas con 28 alumnos (16 hombres y 11 mujeres) de 5o y 6o grados de la Escuela Primaria "Ricardo Castro", Turno Vespertino, ubicada en la ciudad de Durango, Dgo., México.

## Objetivos

- Describir la adaptación fisiológica al estímulo presentado de los participantes en el estudio.
- Definir, a partir del protocolo y sus resultados, líneas de estudio complementarias.



## Metodología

Estudio descriptivo, longitudinal, no experimental (Briones, 2001), sobre una muestra no aleatoria, intencional, de 28 preadolescentes (16 hombres y 12 mujeres) cuyas edades oscilaron entre los 11 y los 13 años de edad durante ocho semanas divididas en dos mesociclos de tres sesiones de carga progresiva y una de asimilación cada uno.

El protocolo empleado utilizó un pre test basado en algunos indicadores de la prueba EUROFIT (Conseil per L'Europe, 1989), validado en más de 50,000 participantes europeos a lo largo de varios años (Gadoury, y Léger, 1985; Tomkinson, Olds y Borms, 2007), cuyos datos permitieron establecer las siguientes cualidades de los participantes: Condición Física Aeróbica ( $VO_2\text{Max}$ ); Condición Física Anaeróbica (Fuerza Explosiva, Fuerza Estática, Fuerza Isométrica, Fuerza-resistencia); Equilibrio y Flexibilidad (Dollman y Olds, 2007; Rowland, 2007).

Al finalizar el trabajo de ocho semanas, se empleó el mismo test como medición post hoc.

Los datos fueron analizados a partir de plantillas construidas en Microsoft Excel y SPSS, versión 20.0. No se hizo diferencia entre los resultados obtenidos por los varones o las mujeres, ni tampoco se diferenciaron por edad.

En todo momento los participantes fueron informados de la naturaleza de las actividades y su propósito.

Una sesión típica tenía el siguiente desarrollo:

1. Calentamiento.
2. Juego de fútbol rápido, alternando los jugadores del equipo cada 15 minutos por cinco de descanso en promedio. Este valor permaneció constante.
3. Hidratación.
4. Sesión aeróbica extensiva, diez a quince minutos.
5. "Suicidas", una serie de cuatro intervalos sobre una cancha de básquetbol.
6. Pliométricos en escalera, una serie de cuatro a seis saltos.
7. Juego libre.
8. Estiramientos y relajación.
9. Hidratación.

En ninguna sesión el lapso entre el inicio y el fin del protocolo superó los 45 minutos efectivos de duración. Esto se debe a la consideración planteada por Mentzer (1993), en el sentido de que mientras más grande fuera el volumen de una sesión de entrenamiento, mayor tiempo ocuparía el cuerpo en recuperarse y menos recursos tendría para crecer, lo cual iba en detrimento del objetivo para el cual se entrena: volverse más fuerte (Provstgaard, 2011).

Todas las sesiones ocurrieron los sábados en la mañana, entre las 8:00 y las 10:00 a.m.; además, los participantes tomaban parte en dos clases semanales de Educación Física como parte de sus tareas cotidianas, con una duración de una hora cada una los días martes y jueves.

## Resultados

El grupo de participantes mostró las siguientes características, agrupadas de acuerdo con el género, resumidas en la Tabla 1:

Tabla 1.  
Composición promedio de los participantes del estudio (pre test)

	Peso (kg)	Altura (cm)	Edad (años)	IMC
Hombres (60% de la muestra)	58.35	156.8	12.7	23.83*
Mujeres (40% de la muestra)	50.46	148.9	13.2	22.83*

(\*) El valor del IMC refleja una composición corporal normal

El análisis primario de los datos reflejó una distribución asimétrica de los mismos al aplicar la prueba de Shapiro-Wilk ( $N \leq 50$ ), obteniendo un valor  $z \leq 1.90$ , y una significancia de 0,000, por lo que fue rechazada la Hipótesis Nula, descartando, bajo la teoría seleccionada, la comparación de medias empleando la prueba t.

Los resultados obtenidos por el pre test fueron coherentes con la teoría (Cifuentes, 2014; Delgado y Jiménez, 2013), que establece una confiabilidad alta en este tipo de mediciones, al alcanzar 0.78 en la prueba Alfa de Cronbach.

Durante el pretest, los valores más significativos se dieron en la prueba conocida como Course-Navette, empleada dentro de la batería para medir el consumo máximo de oxígeno ( $VO_2\text{Max}$ ) de los participantes mediante el protocolo desarrollado por Ardoy, Fernández-Rodríguez, Ruiz, Chillón, España-Romero, Castillo, y Ortega, (2011), aplicado por Baquet, Berthoin, Gerberaux y Van (2001), y utilizando la fórmula de Ahmaidi,

Collomp, Caillaue, y Prefaut (1992), de acuerdo con la cual:  $VO^2 \text{ Max} = 31.025 + (3.228 \times \text{velocidad}) - (3.248 \times \text{edad}) + (0.1536 \times \text{edad} \times \text{velocidad})$ , obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 2.

Resultados obtenidos por la muestra en la prueba de Course-Navette y salto horizontal (pre-test)

	Media (X)	Desv. Est. ( $\sigma$ )
Course-Navette	43.7 ml/min/kg	5.504
Fuerza Explosiva	140.6 cm	13.3

(\*) Significancia de 0.05

Al término del protocolo de ocho semanas, los participantes fueron medidos nuevamente y evaluados empleando el mismo test, con los siguientes resultados, presentados en la Tabla 2:

Tabla 3.

Composición promedio de los participantes del estudio (post test)

	Peso (kg)	Altura (cm)	Edad (años)	IMC
Hombres (60% de la muestra)	58.5	156.8	12.7	24.2*
Mujeres (40% de la muestra)	50.6	149.0	13.2	22.52*

(\*) El valor del IMC refleja una composición corporal normal

La variación de peso/estatura observada no se considera estadísticamente significativa, tampoco la variación del IMC contrastado con el del pre test, si bien que el valor sea menor al inicial coincide con los hallazgos de Ermolao, Bergamin, Rossi, Tolomio y Zaccaria (2011), quienes demostraron que existe una proporción de 3:2 entre la grasa y la masa magra perdida en un lapso de 21 días en mujeres adultas jóvenes.

Las pruebas de Course-Navette y de Fuerza Explosiva registraron los siguientes valores:

Tabla 4.

Resultados obtenidos por la muestra en la prueba de Course-Navette y salto horizontal (post-test)

	Media (X)	Desv. Est. ( $\sigma$ )
Course-Navette	44.2 ml/min/kg	11.2
Fuerza Explosiva	154.3 cm	12.98

(\*) Significancia de 0.05

## Conclusiones

Fue observado un incremento positivo de las cualidades medidas, debido, probablemente, al tipo de estímulos y a la periodicidad planteada, pues se exhibieron adaptaciones (mayor capacidad aeróbica y mayor fuerza explosiva) que permitieron a los

participantes, en promedio, la asimilación de las cargas de trabajo progresivas que se les presentaron.

Los factores asociados a la actividad física más mencionados por la literatura son, en un orden no específico: intensidad, duración, frecuencia y volumen del ejercicio (Gorostiaga, 2009; Mc Ardle, Katch y Katch, 2004; Roldán, 2009); estos factores han sido manipulados de diversas maneras, pero el más cercano a la idea que se pretende desarrollar es el de periodización, desarrollado hace más de treinta años por los entrenadores búlgaros de halterofilia (Mentzer, 1993; McGuff y Little, 2009; Cancino, 2011).

De acuerdo con la literatura revisada, los ejercicios más provechosos son aquellos donde es necesario que la intensidad del esfuerzo supere el umbral láctico para que los valores de cortisol aumenten, ya que aún esfuerzos de un minuto de duración son suficientes para aumentar la secreción de ACTH y Cortisol (Buono, Yeager y Hodgdon, 1986). La periodicidad de los esfuerzos también se considera importante para promover la mejora de las capacidades resaltadas, al permitir la asimilación del esfuerzo y adaptarse a él positivamente (Staplin, 2013).

Tabata, Atomi, Mutoh y Miyashita (1990) y Tabata, Ogita, Miyachi, y Shibayama, (1991), sugirieron que el aumento de cortisol en los esfuerzos de larga duración e intensidades menores al umbral láctico pueden relacionarse con condiciones de hipoglucemia, observando que el aumento de ACTH y cortisol ocurrió solo durante la última fase del ejercicio, al momento que las concentraciones de glucosa en sangre decrecieron.

El cortisol es la hormona del estrés (Inder y Wittert, 2005), pues se eleva de manera notable ante diversos factores fisiológicos estresantes, agudos o crónicos. El ejercicio tiene efectos sobre el cortisol. El cortisol aumenta la glucemia, el catabolismo proteico, el catabolismo de los triglicéridos para obtener energía y suministrar material para la gluconeogénesis hepática con el glicerol. Los incrementos agudos del cortisol favorecen la obtención de energía (Cancino, 2011; Inder y Wittert, 2005).

Por los factores reseñados, se buscó que los estímulos presentados fueran controlados para evitar en lo posible la aparición excesiva de cortisol en los participantes, lo que explica, en parte, que los participantes se adaptaran positivamente al esfuerzo.

Hillman, y otros (2005), demostraron que existe una correlación positiva entre la condición física, la edad y la cognición. Por su parte, Sallis, y otros, (1999) y Winter, Breitenstein, Mooren, Voelker, Fobker, Lechtermann, Krueger, Fromme, Korsukewitz, Floel, y Knecht (2007), encontraron una correlación positiva entre actividad física y aprendizaje, por lo que una de las líneas a estudiar en un futuro es el posible impacto de este protocolo en los indicadores de logro educativo de los participantes escolarizados.

Una de las limitaciones del estudio es que no se consideraron en el momento las variaciones genéticas de los participantes para explicar la adaptación al estímulo del ejercicio (Smith y Fisher, 2012).

Otra limitación importante tiene que ver con el diseño del protocolo en sí, pues enfatiza el desarrollo de las características físicas individuales de los participantes, a diferencia de lo que Bund (2007) plantea sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física.

El tamaño de la muestra y la duración del protocolo impiden establecer si a largo plazo (alrededor de 30 semanas) la adaptación positiva puede mantenerse o se presenta el principio de reversibilidad.

Finalmente, una de las más importantes limitaciones del estudio tiene que ver con la ausencia de datos sobre la alimentación y el descanso, que juegan un papel muy importante en los procesos de adaptación al esfuerzo.

Las cuatro limitaciones señaladas permiten concluir sobre la importancia de seguir realizando estudios semejantes en una muestra más amplia y recabar datos sobre variables que no se consideraron en su diseño original.

## Referencias

- Ahmaidi, S.; Collomp, K.; Caillaue, C.; y Prefaut, C. (1992). Maximal and functional aerobic capacity as assessed by two graduated field methods in comparison to laboratory exercise testing in moderately trained subjects. *International Journal of Sports Medicine*. 13(3). pp. 243-248.
- Arday, D. N.; Fernández-Rodríguez, J. M.; Ruiz, J. R.; Chillón, P.; España-Romero, V.; Castillo, M. J. y Ortega, F. B. (2011). Mejora de la condición física en adolescentes

- a través de un programa de intervención educativa: Estudio EDUFIT. *Revista Española de Cardiología*. 64(6). pp. 484-491.
- Baquet, G.; Berthoin, S.; Gerbeaux, M. y Van Praagh, E. (2001). High Intensity Aerobic Training During a 10 Week One-Hour Physical Education Cycle: Effects on Physical Fitness of Adolescents Aged 11 to 16. *International Journal of Sports Medicine*. 22(4). pp. 295-300. doi: 10.1055/s-2001-14343.
- Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Bund, A. (2007). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física*. Conferencia dictada en el marco de la Expo Motricidad 2007. Medellín. Recuperado de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/entrenamiento/aprendizaje.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/aprendizaje.pdf).
- Buono, M. J.; Yeager, J. E. y Hogdon, J. A. (1986). Plasma adrenocorticotropin and cortisol responses to brief high-intensity exercise in humans. *Journal of Applied Physiology*; 61(4), pp. 1337-1339.
- Cancino, J. (2011). *Fisiología del ejercicio*. En (Celia Peniche Zeevaert y Beatriz Boullosa, Eds.) *Nutrición Aplicada al Deporte*, pp. 117-150. México: McGraw Hill.
- Cifuentes, E. J. (2014). *Relación de la cantidad de actividad física con el desarrollo de las capacidades físicas en niños del corregimiento de Palermo Paipa*. [Tesis de Maestría no publicada] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Conseil de L'Europe (1989) EUROFIT. En *Revista de Investigación, Docencia, Ciencia, Educación Física y Deportiva*, (12)13, pp. 8-49
- Delgado, S. M. y Jiménez, J. O. (2013). Efectos de un plan de entrenamiento basado en el Método Interválico Extensivo Medio sobre el máximo consumo de oxígeno y el índice de recuperación en jugadores de Rugby subacuático de la Universidad de Antioquia. *VIREF, Revista de Educación Física*. 2(4), pp. 92-132.
- Dollman, J.; y Olds, T. S. (2007). Distributional Changes in Performance of Australian Children on Tests of Cardiorespiratory Endurance. (J. Borms, M. Hebbelnick, A. P. Hills, Eds.), *Medicine and Sport Science: Vol. 50. Pediatric Fitness. Secular Trends and Geographic Variability*. pp. 210-225. Basel, Suiza: Karger.

- Domínguez, P. y Espeso, E. (2003). Bases fisiológicas del entrenamiento de la fuerza con niños y adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 3(9), pp. 61-68. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista9/artfuerza.htm>
- Duque, I. L. (2006). *Fisiología del esfuerzo físico*. Programa de Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad de Caldas, Colombia.
- Ermolao, A.; Bergamin, M.; Rossi, A.; Tolomio, S. y Zaccaria, M. (2011). Cardiopulmonary response and body composition changes after prolonged high altitude exposure on women. *Medicine y Science in Sports y Exercise*: 43(5). doi: 10.1249/01.MSS.0000400785.51472.99
- Firman, G. O. (2005). *Fisiología del ejercicio físico*. Cátedra de Fisiología Humana. Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina.
- Gadoury, C. y Léger, L. (1985). Validité de L'Epreuve Course Navette de 20 M avec paliers de 1 minute et du Physistest Canadien pour predire le VO2Max des Adultes. Université du Montreal. Recuperado de <http://www.visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/85.pdf>
- Gorostiaga, E. (2009). Ejercicio intermitente anaeróbico: bases fisiológicas y cómo controlarlo. Conferencia impartida en las XI Jornadas sobre Medicina y deporte de Alto Nivel. 18 y 19 de septiembre de 2009, Madrid, España. Comité Olímpico Español.
- Hillman, C. H.; Castelli, D. M. y Buck, S. M. (2005). Aerobic Fitness and Neurocognitive function in Helthy Preadolescent Children. *Medicine y Science in Sports y Exercise*. 37(11), 1967-74.
- Inder, W. J.; y Wittert, G. A. (2005). Exercise and hypotalamic-pituitary-adrenal axis. En *The endocrine system in sports and exercise* (Kraemer, W. J. y Rogol, A. D., Eds.). International Olympic Committee: Blackwell.
- Jacks, D. E.; Sowash, J.; Anning, J.; McGloughin, T. y Andres, F. (2002). Effect of exercise at three exercise intensities on salivary cortisol. *Journal of Strenght and Conditioning Research*; 16(2), pp. 286-289.

- McArdle, W. D.; Katch, F. I. y Katch, V. L. (2004). Fundamentos de fisiología del ejercicio (2a. ed). Madrid, España: McGraw Hill.
- McGuff, D. y Little, J. (2009). Body by Science. A research-based program for strength training, bodybuilding and complete fitness in 12 minutes a week. New York, USA: Mc Graw Hill.
- Mentzer, M. (1993). Needless Activity. Flex (2, February). p. 195.
- Pancorbo, E. L. y Pancorbo, A. E. (2011). Actividad física en la prevención y tratamiento de la enfermedad cardiometabólica. La dosis del ejercicio cardiosaludable. Madrid: IMC.
- Provstgaard, M. S. (2011). Is HEAVY DUTY based on Science? Recuperado desde: <https://www.mikementzer.com/provstgaard.html>
- Roldán, E. E. (2009). Bases fisiológicas de los principios del entrenamiento deportivo. Revista Politécnica. 5(8), pp. 84-93.
- Rowland, T. W. (2007) Evolution of Maximal Oxygen Uptake in Children (J. Borms, M. Hebbelnick, A. P. Hills, Eds.), Medicine and Sport Science: Vol. 50. Pediatric Fitness. Secular Trends and Geographic Variability. pp. 200-209. Basel, Suiza: Karger.
- Sallis, J. F.; McKenzie, T. L.; Kolody, T.; Lewis, M.; Marshall, S. y Rosengard, P. (1999). Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK. Research Quarterly for Exercise and Sport. 70(2) pp. 127-134.
- Smith, D. y Fisher, J. (2012). HEAVY DUTY™- a Scientific Perspective. Recuperado de: [https://www.mikementzer.com/smith\\_fisher.html](https://www.mikementzer.com/smith_fisher.html)
- Staplin, D. (2013). Understanding Recovery: A Wound Healing Model. Recuperado de: [https://www.mikementzer.com/wound1\\_0606.html](https://www.mikementzer.com/wound1_0606.html)
- Tabata, I.; Atomi, Y.; Mutoh, Y. y Miyashita, M. (1990). Effect of physical training on the responses of serum adrenocorticotrophic hormone during prolonged exhausting exercise. European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology; 61(3-4): pp. 188-192.
- Tabata, I.; Ogita, F.; Miyachi, M. y Shibayama, H. (1991). Effect of low blood glucose on plasma, CRF, ACTH and cortisol during prolonged physical exercise. Journal of Applied Physiology; 71(5): pp. 1807-1812.



Tomkinson, G. R.; Olds, T. S.; Borms, J. (2007). Who Are the Eurofittest? (J. Borms, M. Hebbelnick, A. P. Hills, Eds.), *Medicine and Sport Science: Vol. 50. Pediatric Fitness. Secular Trends and Geographic Variability*. pp. 104-128. Basel, Suiza: Karger.

Winter, B.; Breitenstein, C.; Mooren, F. C.; Voelker, K.; Fobker, M.; Lechtermann, A.; Krueger, K.; Fromme, A.; Korsukewitz, C.; Floel, A. y Knecht, S. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiology of Learning and Memory*. 87(4), pp. 597-609.

## CAPÍTULO VIII.

### PREVALENCIA DEL BULLYING EN UNA INSTITUCIÓN DE LIMA PERÚ

Miguel Ángel Estrada Gómez  
Jorge Alfonso Carmona Soto  
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera  
Adla Jaik Dipp  
Instituto Universitario Anglo Español

#### Resumen

El bullying es un problema social que está afectando todos los países y todos los niveles educativos. Para implementar protocolos de actuación es necesario saber la prevalencia de éste y es la finalidad del presente estudio. Mismo que se desarrolló en colaboración de la Fundación CALMA en una institución privada de Perú, donde se imparte educación básica y la muestra fue de 224 alumnos que cursan primaria y secundaria. Los resultados que se obtuvieron son alentadores, ya que la prevalencia del bullying ( $\bar{x}=1.58$ ,  $s=.52$ ) es baja en comparación con otros resultados de otros estudios realizados en diversos países y en el mismo Perú.

Palabras clave: bullying, actores, prevalencia

#### Introducción

Mundialmente en las escuelas se están presentando conductas agresivas o violentas que son reflejo de las dinámicas sociales y no son sólo ejecutadas por parte de algún actor educativo en específico, sino que cualquiera puede llevarlas a cabo, desde el director hasta el intendente y alumno.

Esta investigación se centra exclusivamente en las conductas agresivas o violentas que son ejecutadas por los alumnos de manera sistemática hacia sus propios compañeros de escuela; se trata del acoso psicológico entre alumnos, mejor conocido con el anglicismo de bullying. Mismo que consiste en la ejecución de una conducta agresiva, repetida, intencional y por un periodo de tiempo, que ejecuta un (os) alumno (s) hacia un compañero; a través de actos de agresión física, verbal y/o psicológica. O hacia las pertenencias o posesiones de éste.

Los tres principales roles que puede desarrollar un alumno en el fenómeno referido son agresor, víctima y observador; en ocasiones el alumno puede llevar a cabo un rol

dual y no existe un perfil específico en el alumno para ser cualquiera de los actores antes mencionado.

El fenómeno citado acontece en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta universidad, pero la mayoría de las investigaciones que se han realizado son en educación primaria y secundaria, ya que se cree que conforme el individuo se va desarrollando las conductas de acoso van disminuyendo. Pero la realidad es otra, el bullying se presenta desde el nivel preescolar (Castell, Reyes, Reyes, Hernández, Sánchez, Reyes, Martínez y Reyes, 2012) hasta la Universidad (Estrada, 2012).

En el caso de preescolar, en un estudio desarrollado por Ortega y Monks (2005) denominado “Agresividad injustificada en preescolares” arrojó que los roles que desarrollan los alumnos se presentan en los siguientes porcentajes: 12% agresores, 14.1% víctimas, 29.3% defensores, 12.0% colaboradores y 30.4% espectadores.

Existen múltiples motivos por los cuales las investigaciones de cualquier tema no se realizan en los preescolares, pero el principal es la edad, en ese sentido Ortega, Monks, y Eva (2013) mencionan que se eligen alumnos de primaria o nivel educativo más elevado por el hecho de que: “los niños y niñas de mayor edad pueden realizar cuestionarios auto-cumplimentados, los cuales son rápidos y fáciles de administrar” (p. 12).

En lo que respecta a primaria un estudio llevado a cabo en Perú por Oliveros Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008), reportan que el bullying se presenta en un 47%, que el 34% de las víctimas no comunican a nadie lo acontecido, que a un 65% de los alumnos no les interesa defender a las víctimas y que alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe.

En lo que a educación secundaria se refiere Piña, Tron y Bravo (2014) realizaron una investigación en México, Distrito Federal; sobre la prevalencia de acoso entre alumnos desde la percepción de alumnos, profesores y padres de familia; de lo que respondieron los alumnos es de destacar que los actos de acoso que se presentan en mayor porcentaje son: poner apodos 51%, seguido de hablar mal de alguien 18% y en tercer lugar dañar físicamente a algún compañero 17%.

Poco se ha investigado en bachillerato sobre el fenómeno, en los estudios realizados se encontró el que llevó a cabo Guerrero (2012) en Durango, México, quien concluye que 13.6% de los alumnos se encuentran involucrados en acciones de bullying directamente; 7.2 % como víctimas y 6.4 como acosadores, también afirma que los resultados concuerdan con los estudios realizados a nivel internacional, ya que los resultados se encuentran entre el 10 y 20%.

En lo referente a la prevalencia del bullying en nivel superior Hoyos, Llanos y Valega (2012) realizaron un estudio en Barranquilla, Colombia y encontraron que 87% de los estudiantes se identifica como testigo, un 12% se reconoce como agresor y el 10.6% como víctima de este tipo de maltrato.

Si bien es cierto que resulta preocupante que estudiantes de nivel superior ejecuten conductas de acoso hacia sus pares, resulta aún más grave que docentes en formación lleven a cabo dichas conductas, Estrada (2012) en un estudio realizado en Durango, México concluye que la medida en que se presenta el acoso psicológico entre alumno de una institución formadora de docentes es de 36.66%.

Con lo antes redactado que se sustentó en reportes de investigación llevadas en cabo en diferentes niveles educativo y en diferentes países, queda de manifiesto que acoso psicológico entre alumnos se presenta desde nivel preescolar hasta universidad, y que es una problemática que se está presentando mundialmente.

Por lo anterior, resulta necesario implementar acciones para su detección, disminución y en su momento la erradicación, mismas que requieren la participación de toda la sociedad y principalmente de todos los actores educativos. Derivado de ello, es que se inicia con la detección a través de la presente investigación y es que tienen los siguientes:

#### Objetivos de investigación.

1. Determinar en qué medida se presenta el bullying
2. Identificar el grado de primaria que está más afectado por el bullying
3. Identificar el grado de secundaria que está más afectado por el bullying

4. Determinar la medida en que los alumnos desarrollan cada uno de los roles de bullying
5. Determinar qué tipos de conducta del bullying se presenta con mayor medida en los roles del acoso psicológico entre alumnos

## Metodología

La metodología que se utiliza en toda investigación es la columna vertebral de la misma, por ello debe ser elegida acorde a lo que se desea investigar, es decir, de acuerdo a los objetivos.

Por la naturaleza de los datos del presente estudio se utiliza un enfoque cuantitativo, a través del método hipotético deductivo, de acuerdo a la manipulación de las variables es no experimental, en cuanto a la temporalización es de corte transversal, por último, en lo referente al objetivo se caracteriza como descriptiva y correlacional.

### Técnica e instrumentos.

En las investigaciones cuantitativas la técnica por excelencia es la encuesta, la manera en que puede administrarse es: autoadministrado, entrevista personal o entrevista telefónica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La presente investigación es de corte cuantitativo, por ello, se utilizó dicha técnica.

El instrumento utilizado fue el cuestionario, dentro de las ventajas de utilizar el cuestionario como instrumento para recabar datos se encuentran dentro de las principales que cualquier individuo lo puede contestar, se puede responder en cualquier lugar y de manera física o en línea, puede o no haber aplicador, no requiere una formación o capacitación específica del aplicador. En el caso del presente estudio el cuestionario que se utilizó fue el Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU) diseñado por Estrada y Jaik (2011), al que se le hicieron adecuaciones de algunas palabras que no eran comprendidas.

## Descripción del Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU).

El CEBU se integra de 70 ítems con formato de respuesta de escala Likert de cinco valores numéricos comprendidos del 1 al 5. En estos uno es nunca, dos es casi nunca, tres es con frecuencia, cuatro es casi siempre y cinco es siempre.

El CEBU está estructurado en tres partes y los ítems van dirigidos a los actores principales del acoso escolar entre alumnos, encontrándose distribuidos de la siguiente forma: Los primeros 24 ítems son para quienes son víctimas de acoso, del 25 al 48 para quien desarrolla el rol de agresor y los restantes (49 al 70) para el observador.

El citado instrumento se aplicó en el Colegio San Felipe, que se encuentra en el Distrito de Jesús María, mismo que forma parte de la capital de Lima Perú. La modalidad de la institución es privada y se oferta educación inicial, primaria y secundaria. Para la aplicación del cuestionario se consideraron 224 alumnos de 524 que integran la matrícula de alumnos de 3º de primaria a 11º de secundaria; la manera en que se integra la muestra se explica en las siguientes tablas.

Tabla 1.  
Distribución de la muestra por género.

Género	No. alumnos
Femenino	110
Masculino	114
Total	224

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.  
Distribución de la muestra por rango de edad.

Rango de edad	No. alumnos
7 a 8 años	23
9 años	25
10 años	33
11 años	22
12 años	26
13 años	20
14 años	28
15 años	17
16 a 18 años	30
TOTAL	224

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.  
Distribución de la muestra por nivel y grado escolar.

Grado	No. alumnos
Primaria	
3°	24
4°	24
5°	32
6°	24
Secundaria	
1°	24
2°	24
3°	24
4°	24
5°	24
TOTAL	224

Fuente: elaboración propia

Se consideró a partir de 3er. grado de primaria para que los alumnos respondieran de manera autónoma el cuestionario, mismo que fue aplicado por integrantes de la Organización No Gubernamental (ONG) peruana FUNDACIÓN CALMA, que dentro de sus objetivos se encuentra construir y fortalecer un clima estudiantil de convivencia sin violencia.

Para el análisis de los datos se utilizó el software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 20 y los resultados se presentan a continuación.

## Resultados

Para determinar la prevalencia del bullying se consideró la totalidad de los alumnos a quienes se les aplicó el cuestionario, obteniendo como resultado que la medida en que se presenta el acoso escolar entre alumnos es  $\bar{x}=1.58$ ,  $s=.52$ . Resultado que es bajo, en comparación con el estudio realizado por Román y Murillo (2011) en 16 países de América Latina con alumnos de 6° de educación primaria, donde el 51.1% de ellos reportaron haber sufrido algún tipo de agresión.

Para dar cumplimiento con los objetivos: identificar el grado de primaria y secundaria que está más afectado por el bullying, se hizo una comparación de medias por cada grado y en la tabla 4 se puede observar que el grado de 6° de primaria tiene mayor incidencia de acoso escolar entre compañeros ( $\bar{x}=1.72$ ,  $s=.52$ ) y lo que respecta a secundaria es el 5°

( $\bar{x}$ =2.01, s=.94), mismo que es el que presenta la media más alta. En ambos casos, la media más alta se presenta en los últimos grados de cada nivel escolar.

Tabla 4.

Medias por grado de prevalencia del bullying.

GRADO	Media	N	Desv. típ.
Primaria			
3°	1.26	24	.20
4°	1.35	24	.29
5°	1.48	32	.42
6°	1.72	24	.52
Secundaria			
1°	1.51	24	.34
2°	1.61	24	.48
3°	1.70	24	.42
4°	1.64	24	.36
5°	2.01	24	.94
Total	1.58	224	.52

Fuente: elaboración propia

Lo anterior concuerda con un estudio realizado en una secundaria de México por Piña, Tron y Bravo (2014), ya que reportan que el tercer grado (último de educación secundaria) es el que se presenta en mayor medida las intimidaciones, insultos y apodosos (54%).

En lo que respecta al objetivo de determinar la medida en que los alumnos desarrollan cada uno de los roles de bullying, los resultados arrojan el rol de testigos lo desarrollan más estudiantes ( $\bar{x}$ =1.95, s=.74), seguido del de víctimas ( $\bar{x}$ =1.48, s=.56) y el que se presenta o reportan en menor medida es de agresores ( $\bar{x}$ =1.31, s=.48).

Para lograr el último de los objetivos, que es determinar qué tipos de conducta del bullying se presenta con mayor medida en los diferentes roles, se obtuvo la media del total de los ítems. En lo que respecta al rol de víctimas los alumnos reportan que las agresiones que mayormente reciben son: ser criticados ( $\bar{x}$ =2.07, s=1.14), ser empujados ( $\bar{x}$ =1.99, s=.99) y llamados por un apodo ( $\bar{x}$ =1.95, s=1.33). En lo referente al rol de agresores, los alumnos manifiestan que las conductas agresivas que ejecutan con mayor frecuencia hacia sus compañeros son: empujarlos ( $\bar{x}$ =1.79, s=.97), imitarlos de manera burlesca ( $\bar{x}$ =1.69, s=1.24) y criticarlos ( $\bar{x}$ =1.57, s=.95). Finalmente, en el rol de testigos los alumnos respondieron que las agresiones que observan en mayor medida son que algún compañero es llamado por apodo ( $\bar{x}$ =2.74, s=1.41), es empujado ( $\bar{x}$ =2.68 s=1.14) y que es criticado ( $\bar{x}$ =2.34, s=1.30). En los tres roles del bullying de las agresiones que



se presentan en mayor medida predominan las agresiones verbales, seguido de las físicas, lo cual, difiere con el estudio realizado por Román y Murillo (2011), ya que en sus hallazgos predomina el daño patrimonial (45.37 % de alumnos de 6° de Perú manifiestan haber sido víctimas de robo y 34.39 % haber recibido insultos o amenazas).

## Conclusiones y recomendaciones

La medida en que se presenta en Bullying ( $\bar{x}=1.58$ ,  $s=.52$ ) en el Colegio en que se llevó a cabo la investigación es bajo comparado con la medida en que se presenta en instituciones de otros países y del mismo Perú, tal y como lo reporta el estudio realizado por Román y Murillo (2011).

Aun y con lo mencionado en el párrafo anterior, es necesario implementar acciones para disminuir el acoso escolar entre compañeros, ya en los resultados se observa que la medida en que se presenta en bullying aumenta en cada grado escolar de cada nivel educativo (Primaria: 3°  $\bar{x}=1.26$ ,  $s=.20$ ; 4°  $\bar{x}=1.35$ ,  $s=.29$ ; 5°  $\bar{x}=1.48$ ,  $s=.42$  y 6°  $\bar{x}=1.72$ ,  $s=.52$ . Secundaria: 1°  $\bar{x}=1.51$ ,  $s=.34$ ; 2°  $\bar{x}=1.61$ ,  $s=.48$ ; 3°  $\bar{x}=1.70$ ,  $s=.42$ , 4°  $\bar{x}=1.64$ ,  $s=.36$  y 5°  $\bar{x}=2.01$ ,  $s=.94$ ).

Asimismo, en esta investigación se identificó que media más alta de los roles del bullying es el de observador ( $\bar{x}=1.95$ ,  $s=.74$ ), por lo cual, para disminuir el acoso entre alumnos sería benéfico sensibilizarlos para que reportaran a docentes o autoridades de la escuela las agresiones entre compañeros o en los casos en que puedan intervenir para evitar las conductas agresivas, lo hagan.

## Referencias

Castell, E., Reyes, U., Reyes, D., Hernández, M., Sánchez, N., Reyes, K., Martínez, C. E. y Reyes G., U. (2012). Bullying entre preescolares femeninos, reporte de caso. Centro Regional de Investigación en Psicología, 1 (st), pp. 105-111. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/centro\\_regional\\_investigacion\\_psicologia/84\\_bullying\\_preescolares.pdf](http://www.conductitlan.net/centro_regional_investigacion_psicologia/84_bullying_preescolares.pdf).

- Estrada, M. (2012). Bullying en una Institución formadora de formadores. Futuros docentes practican el Bullying. España: Editorial Académica Española.
- Estrada, M., y Jaik, A. (2011). Cuestionario para la exploración del bullying. Revista Visión Educativa IUNAES, 5 (11), pp. 45-49. .
- Guerrero, V. (2012). ¿Bullying en el COBAED? (tesis de maestría inédita). Instituto Universitario Anglo Español, Durango, México.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hoyos de los Ríos, O. L., Llanos Martínez, M., y Valega Mackenzie, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. Universitas Psychologica, 11 (3), pp. 793-802.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Revista Perú pediatría, 61 (4), pp. 215-220. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v61n4/a04v61n4.pdf>.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. Psicothema, 17 (3), pp. 453-458. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3128.pdf>.
- Ortega, R., Monks, C., y Eva, R. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: una revisión. En J. Carozzo, (Comp.) Bullying. Opiniones Reunidas p.p. 11-32. Lima, Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Piña, A., Tron , R., y Bravo, M. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 3 (17), pp. 1282-1307. Recuperado de [www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/47426/42687](http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/47426/42687).
- Román, M., y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. CEPAL, 104 (st), pp. 37-54. Recuperado de: <http://www.unicef.org/ecuador/informe-cepal.pdf> .

# CAPÍTULO IX.

## EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR RESPECTO AL ÓPTIMO DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Laura Herrera Castañeda  
Nancy Lizzet Esparza Espinoza  
Lourdes Josefina Pope Cortez  
Estudiantes de maestría en la Universidad Pedagógica de Durango

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivos: a) Identificar el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan los docentes de educación preescolar ante el óptimo diseño de su planeación didáctica; b) Determinar en qué actividades inherentes a su labor, respecto al diseño de su planeación didáctica, tienen un mayor y menor nivel de expectativas de autoeficacia los docentes de educación preescolar y c) Establecer el rol que juegan las variables sociodemográficas grado académico y años de servicio, en el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan los docentes de educación preescolar respecto al diseño de su planeación didáctica. Para cumplir con dichos objetivos se realizó un estudio exploratorio, descriptivo-correlacional, transversal y no experimental. La recogida de datos se llevó a cabo mediante el cuestionario denominado Inventario de Expectativas de Autoeficacia Docente (IEAD), el cual fue aplicado a 39 docentes de educación preescolar de la ciudad de Victoria de Durango. Sus principales resultados, permiten afirmar que el nivel de expectativas de autoeficacia de los docentes de preescolar de Victoria de Durango es alto.

Palabras clave: Expectativas de Autoeficacia, Docentes, Educación Preescolar y Planeación didáctica.

### Introducción

Pensar en la práctica educativa desde una perspectiva a priori significa prever, planificar o diseñar qué planeamos o pretendemos y por dónde queremos que discurra el proceso de enseñanza y aprendizaje. La influencia del educador en la creación de un ambiente de aprendizaje depende de decisiones tomadas en distintos momentos del mismo.

Somos testigos de primera mano de que los cambios que se están gestando producto de la globalización en el ámbito educativo tienen impacto en la planeación didáctica. La UNESCO, como organismo rector de la educación mundial, ha trazado una serie de directrices que han venido tomando auge, haciendo hincapié en que los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la

información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época (Chicaz, 2009).

Entre 2004 y 2011 la educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, ha experimentado una reforma curricular que culminó con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevo varios años, debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria, en este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) responde a una intención de política expresada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, el cual plantea como su primer objetivo “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyen al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p.3), ante esto y evidenciando la estrecha relación que tiene elevar la calidad de la educación con el desempeño docente se hace indispensable que los docentes realizan un óptimo diseño de su planeación didáctica, objeto de estudio presente en esta investigación.

La revisión de literatura acerca de la variable expectativas de autoeficacia en docentes en Educación Preescolar arroja investigaciones tales como la de docentes con creencias consonantes con las orientaciones curriculares (Prieto y Bermejo, 2005); el efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos (Del Río, Lagos y Walker, 2011), desarrollo de competencias pedagógicas de preescolar a la formación en el servicio (Clipa e Ignat, 2010) y los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente (Chacón y Contreras, 2006). No obstante, esta literatura nos permite afirmar que dicha variable ha sido poco estudiada en el nivel preescolar y, menos aún, ante la implementación de una reforma integral como es el caso de la educación básica en México, por lo cual, las expectativas de autoeficacia docente en educación preescolar

ante la RIEB, en el caso específico sobre el tema de la planeación didáctica, es el foco de interés de la presente investigación.

Bandura (1977) identificó un aspecto importante de la conducta humana: las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controla lo que ellos son capaces de hacer, controlar, a su vez su propio ambiente, además define a la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para organizar ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (p. 2).

Según Perrenoud (2004), las competencias que deben ser exigibles a los docentes para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el siglo XXI son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

En definitiva, a función de docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza – aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta a los derechos individuales y sociales (Ibarra, 2006).

Las características del Programa de Educación Preescolar son muy claras y a la vez complejas en cuanto el papel que desempeña el docente, por llevar a la práctica un programa de carácter abierto, lo que significa, de acuerdo a la SEP (2011)

Es la educadora la responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, además de seleccionar y/o diseñar situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados (p. 15).

Por eso resulta fundamental que los docentes de educación preescolar cuenten con los conocimientos y herramientas suficientes para realizar una óptima planeación didáctica, atendiendo el compromiso que se tiene como guía en la adquisición de competencias para la vida en cada uno de sus alumnos y así tener elementos a la hora de hacer la rendición de cuentas tanto a autoridades educativas como a los padres de familia.

Una de los retos de la RIEB es desarrollar competencias en los alumnos que los lleven a ser críticos, reflexivos, analíticos, participativos y autogestores de su aprendizaje, dejando de lado las concepciones de la educación tradicional donde se pretendía que el alumno escuchara, leyera, atendiera o escribiera reproduciendo literalmente. En la educación basada en competencias, las estrategias didácticas se sustentan en el auspicio y mediación por parte del docente de interacciones variantes en modalidad y nivel de complejidad a ante situaciones problema y, como base para el logro de esto, resulta indispensable que todo docente diseñe una óptima planeación didáctica.

La indagación de las expectativas de autoeficacia que tienen los docentes de educación preescolar en el contexto descrito, se concreta en los siguientes objetivos:

- Identificar el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan los docentes de educación preescolar en el óptimo diseño de su planeación didáctica.
- Determinar en qué actividades inherentes a su labor, respecto al diseño de su planeación didáctica, tienen un mayor y menor nivel de expectativas de autoeficacia los docentes de educación preescolar.
- Establecer el rol que juegan las variables sociodemográficas grado académico y años de servicio en el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan los docentes de educación preescolar respecto al diseño de su planeación didáctica.

## Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio, descriptivo-correlacional, transversal y no experimental. La recogida de datos se realizó mediante el cuestionario denominado Inventario de Expectativas de Autoeficacia Docente (IEAD).

El IEAD está compuesto por 25 ítems, para cuyas respuestas se estableció un escalamiento tipo Likert con cinco valores. Ante la pregunta: ¿En qué medida me creo capaz de...?, el encuestado podía responder con alguna de las siguientes alternativas: nada capaz, poco capaz, algo capaz, muy capaz y totalmente capaz.

El IEAD presentó una confiabilidad de .92 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman Brown. Se obtuvo evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el procedimiento denominado validez de consistencia interna (Salkind, 1999).

Se encuestaron a 39 docentes de educación preescolar de 15 preescolares de la ciudad de Victoria de Durango. La distribución de los docentes según las variables sociodemográficas son las siguientes:

- El 7.7% cuentan con normal básica, el 64.1% con licenciatura y el 28.2% cuenta con el grado de maestría.
- El 15.4% cuentan con hasta 5 años de servicio, de igual forma el 15.4% cuentan con entre 6 y 10 años de servicio, el 12.8% cuenta con entre 11 y 15 años de servicio, el 28.2% cuentan con entre 16 y 20 años de servicio y, similar al anterior, el 28.2% de los docentes cuentan con más de 20 años de servicio.

## Resultados

El análisis de los datos recogidos por el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Docente se realizó mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 17.0. En la primera etapa se llevó a cabo un análisis descriptivo a través de la media aritmética en dos niveles: 1) los índices empíricos o ítems y 2) el nivel global o general. Para fines prácticos, la totalidad de los resultados obtenidos se transformaron en porcentajes.

En una segunda etapa se efectuó el análisis inferencial con las variables sociodemográficas contempladas: grado académico y años de servicio. Para este análisis se utilizó el estadístico ANOVA y la regla de decisión fue  $\rho \leq .05$ .

## Análisis descriptivo.

Los resultados obtenidos indican que el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan los docentes de educación preescolar en el óptimo diseño de la planeación didáctica es de 76.6%. Si establecemos un baremo de tres valores para la interpretación de dicho dato (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto), podemos afirmar que los docentes encuestados presentan un nivel alto de expectativas de autoeficacia.

Las actividades relacionadas con el diseño de una óptima planeación didáctica por parte de los docentes de preescolar con un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: a) Identificar los principales elementos que debe contener mi planeación didáctica 87.6%, b) Seleccionar adecuadamente las competencias a desarrollar de acuerdo al tema y propósito a alcanzar 86.6% y c) Seleccionar adecuadamente los aprendizajes esperados de acuerdo al tema y propósito a alcanzar 86.2%.

Por el otro lado, las actividades relacionadas con el diseño de una óptima planeación didáctica por parte de los docentes de preescolar con un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: a) Diseñar mi planeación didáctica de acuerdo a la metodología del proyecto comunitario 67.6%, b) Diseñar mi planeación didáctica de acuerdo a la metodología del análisis de caso 68.8% y c) Utilizar algunos test para definir los estilos de aprendizaje de mis alumnos 68.8%.

## Análisis de diferencia de grupos.

Los resultados obtenidos en el análisis de diferencia de grupos entre las variables sociodemográficas estudiadas indican lo siguiente:

En relación a la variable grado académico, se puede observar que ésta establece diferencia significativa en el siguiente ítem:

- Utilizar algunos test para definir los estilos de aprendizaje de mis alumnos (nivel de significancia  $p = .005$ )

Al realizar la prueba post hoc, se puede identificar diferencias significativas entre los docentes con grado académico de normal básica con los maestros de grado



académico de licenciatura ( $\rho = .002$ ) y con los docentes de grado académico de maestría ( $\rho = .021$ ).

Finalmente, se puede determinar en el presente ítem que los docentes con mayor grado de nivel de expectativas de autoeficacia son los docentes con grado académico de licenciatura.

Con relación a la variable años de servicio, se pudo observar que ésta establece diferencia significativa en el siguiente ítem:

- Identificar las principales metodologías en el enfoque por competencias para diseñar mi planeación didáctica (nivel de significancia  $\rho = .043$ ).

Al realizar la prueba post hoc, se puede identificar diferencias significativas entre los docentes con hasta 5 años de servicio con los de entre 6 y 10 años ( $\rho = .011$ ) y con los docentes de más de 20 años de servicio. Además, se observa diferencia significativa entre los docentes de entre 6 y 10 años de servicio con los de entre 11 y 15 años ( $\rho = .037$ ).

Finalmente, se puede determinar en el presente ítem que los docentes con mayor grado de nivel de expectativas de autoeficacia son los docentes que tienen entre 6 y 10 años de servicio.

## Conclusiones

Los docentes de educación preescolar presentan un alto nivel de expectativas de autoeficacia en el óptimo diseño de la planeación didáctica.

Las actividades relacionadas con el diseño de una óptima planeación didáctica por parte de los docentes de preescolar con un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: identificar los principales elementos que debe contener mi planeación didáctica, seleccionar adecuadamente las competencias a desarrollar de acuerdo al tema y propósito a alcanzar y seleccionar adecuadamente los aprendizajes esperados de acuerdo al tema y propósito a alcanzar; por el otro lado, las actividades relacionadas con el diseño de una óptima planeación didáctica por parte de los docentes de preescolar con un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: diseñar mi planeación didáctica de acuerdo a la metodología del proyecto comunitario, diseñar mi planeación didáctica de

acuerdo a la metodología del análisis de caso y utilizar algunos test para definir los estilos de aprendizaje de mis alumnos.

Finalmente, respecto a las variables sociodemográficas analizadas, se puede afirmar que la variable grado académico influye parcialmente en las expectativas de autoeficacia de los docentes de preescolar en relación a utilizar algunos test para definir los estilos de aprendizaje de los alumnos y, con respecto a la característica sociodemográfica años de servicio, se puede definir que influye parcialmente en las expectativas de autoeficacia de los docentes de preescolar en relación a identificar las principales metodologías en el enfoque por competencias para diseñar mi planeación didáctica.

## Referencias

- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, No. 84, vol. 2, pp. 191-215.
- Chacón, M. A., y Contreras, A. E. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción pedagógica*, 15(1), pp. 120-127.
- Chicaz, C. A. B. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), p. 2.
- Clipa, O., e Ignat, A. A. (2010). Pedagogical Competencies Development from Preservice to In-Service Training (needs assessment for primary and preschool teachers). *Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62(2), pp. 52-58.
- Ibarra Colado, E. (2006). ¿Estudios organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las orillas. *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*, 24, p. 88.
- Del Río, M. F., Lagos, C., & Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), pp. 149-166.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.

- Prieto, M. y Bermejo, L. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*. Vol. 63. No. 232, pp. 493-510
- Salkind N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

# CAPÍTULO X

## ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS QUE UTILIZAN LOS Y LAS EDUCADORAS.

Karla Patricia Chávez González  
Sector 02 Preescolar Estatal-SEED  
Estudiante de Doctorado del Instituto Universitario Anglo Español  
Adla Jaik Dipp  
Instituto Universitario Anglo Español

### Resumen

El presente estudio muestra resultados parciales de una investigación doctoral realizada en el sector 02 de preescolar estatal en Durango, Dgo. Los objetivos de esta investigación son: a) Determinar las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor y menor frecuencia los y las educadoras cuando están estresados; b) Determinar la relación que existe entre las variables sociodemográficas y las estrategias de afrontamiento. Atendiendo a la metodología cuantitativa se utilizó un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y transversal, y como instrumento una parte del "Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras" (Barraza, 2012) (14 ítems correspondientes a la dimensión estrategias de afrontamiento), de los resultados se obtiene que 196 de 215 docentes se manifiestan estresados e implementan como estrategias de afrontamiento, tratar de distraerse e intentar resolver el problema.

Palabras clave: Estrés docente, estrategias de afrontamiento, educadoras.

### Introducción

Desde hace ya varios años se ha venido escuchando con más frecuencia el término estrés en diferentes ámbitos de la vida diaria. Son muchos los factores que genera el estrés en una persona, sí como la forma en la que se responde a él.

El fenómeno estrés se suele interpretar en referencia a diversas expresiones como nerviosismo, tensión, cansancio, angustia, entre otras.

En relación con el ámbito laboral muchas profesiones resultan demandantes en actividad física, concentración, horas de trabajo, etc. La labor docente no está exenta de tal situación, por el contrario, es una en las que se presentan con mayor frecuencia síntomas de estrés a causa de las actividades propias de su labor.

Kyracou (2003), afirma que la docencia es un trabajo fascinante que permite ayudar a otros a aprender y desarrollarse, pero es también una labor exigente y todos los profesores acaban sufriendo estrés tarde o temprano.

La educación preescolar ocupa un lugar muy importante en la agenda de los gobiernos de México, actualmente como parte de la educación básica en el marco de la calidad del proceso educativo, ha requerido una serie de cambios paulatinos entre los que se cuentan las recientes reformas como la de preescolar en 2004, y la Reforma integral de la educación básica (RIEB) de 2011, la cual contempla tres niveles educativos (SEP, 2004; SEP, 2012)

Es en el programa de educación preescolar 2004 (SEP, 2004) que se considera a este nivel como un derecho fundamental, refiriéndose así a la obligatoriedad con fundamento en el decreto de reforma del artículo 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y con ello se establece una serie de demandas sociales y políticas a los y las educadoras responsables de dicho nivel. Ello ha traído como consecuencia fuertes trastornos de salud tanto en docentes como directivos.

Es por lo anterior que el tema del estrés está tomando una fuerte importancia entre el magisterio, ya que ellos mismos han manifestado con mayor frecuencia sentirse estresados con la carga laboral, a consecuencia de las propias reformas educativas y las transformaciones derivadas de las mismas.

En virtud de lo anterior la presente investigación adopta la problemática del estrés, ya que partiendo del manifiesto de los docentes y el acercamiento al estado del arte resulta importante conocer el comportamiento del estrés en el estado de Durango.

En cuanto a la revisión de literatura se encuentra que en el ámbito internacional destacan las investigaciones realizadas por Oramas (2013), Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez (2009), Matud, García y Matud (2006), realizadas en su mayoría en educación básica con un enfoque cuantitativo.

A nivel nacional se encontraron algunas que destacan por haberse realizado con educadoras como la de Aldrete, León, González, Medina, Contreras y Pérez en 2013, aplicada en Guadalajara; así como el estudio de Aguilar y Barraza en 2014, que se llevó a cabo en Durango y que estudió el nivel de estrés de las educadoras mediante el Inventario SISCO, correlacionándolo con el compromiso organizacional; los autores

presentan resultados de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento más frecuentes, así como las características sociodemográficas de la muestra.

Los resultados que se arrojan en la mayoría de las investigaciones indican que el estrés tiene repercusiones en el desempeño de las tareas propias de la docencia y se reflejan en la salud mediante síntomas como dolores de cabeza, cansancio físico o fatiga y desesperación. También se observa que las tareas administrativas y la sobrecarga de trabajo académico son las situaciones que contribuyen en mayor medida en el estrés.

Se puede ver que el estudio del estrés en docentes ha cobrado fuerza en los últimos años, sin embargo, se puede observar la falta de investigaciones en el nivel preescolar; de ahí la importancia de la presente investigación; considerando las propias características del nivel, es entendible que actualmente se le exige al docente mayor compromiso, trabajo, preparación profesional y por tanto la presencia del estrés es inminente. Por ello el presente estudio se enfocó hacia los siguientes objetivos:

- Determinar las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor y menor frecuencia los y las docentes de educación preescolar cuando están estresados.
- Determinar la relación entre las variables sociodemográficas y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los y las docentes de educación preescolar cuando están estresados.

## Marco teórico

Estrés se entiende como un desajuste entre la persona y las exigencias externas, atribuible a situaciones variadas, como las malas relaciones, la presencia de violencia, y conflictos propios del trabajo desempeñado.

Las personas reaccionan de manera diferente ante una misma circunstancia, es decir, algunos sujetos pueden afrontar una situación de exigencia laboral sin mayor problema, mientras que otros en el mismo caso pueden presentar un cierto grado de estrés. La definición de estrés ha sido muy controvertida desde que surgió, por sus deferentes acepciones y generalidades de uso. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Estrés. Desde el momento en que se importó para la psicología por parte del fisiólogo canadiense Selye en el año de 1956, el estrés ha sido entendido como reacción, como estímulo y como interacción. Como reacción o respuesta se entiende desde cambios fisiológicos, reacciones emocionales, cambios conductuales. Por otra parte, como estímulo es capaz de provocar una reacción de estrés, y al ser entendido como interacción se refiere a las características del estímulo y los recursos del individuo.

Lazarus y Folkman (1986) definen el concepto de estrés refiriéndose a las interrelaciones que se producen entre la persona y su contexto en el que está inserto. El estrés se produce cuando la persona valora lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal.

Barraza (2007) en su artículo “El campo del estudio del estrés” del programa de investigación Estímulo- Respuesta al programa de investigación Persona-Entorno, expone el siguiente concepto: algunas características del entorno en que se desenvuelve un organismo pueden ser concebidas en términos de carga y exigencias impuestas, o en su defecto, de elementos aversivos y nocivos que impactan en el equilibrio funcional del organismo.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) se refiere al estrés laboral en los siguientes términos “esta enfermedad es un peligro para las economías de los países industrializados en vías de desarrollo”, así la OIT sostiene que “las empresas que ayuden a sus empleados a hacer frente al estrés y reorganicen con cuidado el ambiente de trabajo, en función de las aptitudes y las aspiraciones humanas tienen más posibilidades de lograr ventajas competitivas.

Estrés laboral docente. Para Barraza (2006) el estrés laboral docente es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, y lo describe en tres momentos, los cuales se conceptualizan a partir de cuatro hipótesis constitutivas.

La primera establece cuáles son los tres componentes del estrés: estresores, síntomas y afrontamiento.

La segunda hipótesis del estrés como estado psicológico que nos lleva a reconocer al proceso de valoración, de orden cognoscitivo, como el proceso desencadenante del estrés.

La tercera hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés, ella conduce a establecer el aspecto visible del estrés al determinar un conjunto de síntomas que constituyen sus diferentes manifestaciones observables o auto-observables.

La cuarta hipótesis correspondiente al afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: esta hipótesis le da al sujeto un papel activo enfatizando el papel adaptativo del estrés en tres momentos:

Primer momento: la educadora se ve sometida en su contexto laboral o institución a una serie de demandas (input) que, a percepción de la propia educadora las valora como estresores, dichas demandas son consideradas por la profesora como desbordantes de sus recursos para afrontarlas.

Segundo momento: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) la cual es manifestada como una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio, los síntomas pueden ser físicos, psicológicos o comportamentales).

Tercer momento: el desequilibrio sistémico descrito anteriormente fuerza a la educadora a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico. Dichas acciones pueden orientarse a resolver el problema o a la regulación emocional.

En esta investigación el estrés laboral docente, se refiere a las exigencias y presiones a las que se enfrenta un profesor en su entorno organizacional e institucional, y concretamente las estrategias de afrontamiento se refieren al actuar de las educadoras ante los síntomas que indican la presencia de una situación estresante, es decir a las diferentes acciones que reportan las educadoras para enfrentar su estrés.

## Teoría.

Barraza (2006) propone el Modelo Sistémico Cognoscitivista, construido inicialmente para el estudio del estrés académico; en su construcción se tomó como base la teoría general de sistemas y el modelo transaccional del estrés.

La construcción de este modelo parte de seis supuestos teóricos, tres de ellos tomados de la teoría de sistemas y tres del enfoque transaccionalista del estrés.



Estos postulados base hacen posible la lectura sistémico-cognoscitivista del estrés laboral de las educadoras:

1. El entorno le plantea a la educadora un conjunto de demandas o exigencias.
2. Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la educadora.
3. En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.
4. Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la educadora con su entorno laboral.
5. El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar la situación.
6. La educadora responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.
7. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, la educadora recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas la educadora realiza un tercer proceso de valoración que la conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

Se puede apreciar en la figura 1 lo expuesto anteriormente, aclarando que en el presente estudio solo se consideran las estrategias de afrontamiento.

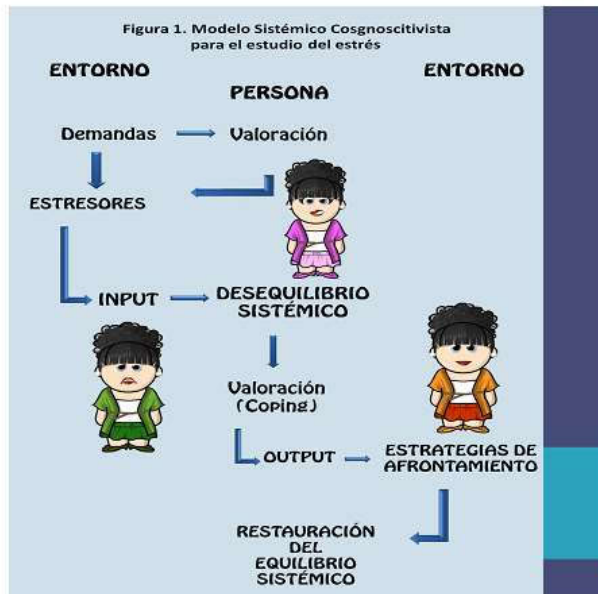


Figura1. Representación gráfica del modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés laboral en educadoras (Barraza, 2012).

## Metodología

Esta investigación se llevó con un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal, de tipo descriptivo y correlacional. Se utilizó como instrumento una parte del “Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras” (Barraza, 2012) (14 ítems correspondientes a la dimensión estrategias de afrontamiento). El cuestionario se conforma en dos partes: la primera, con los datos sociodemográficos (función que desempeña, sexo, estado civil, número de hijos, años de servicio, preparación profesional, y nivel de carrera magisterial) y la segunda con las estrategias de afrontamiento del inventario SISCO. Participaron 215 docentes en servicio de educación preescolar pertenecientes al sector 02 del subsistema estatal. Se tomó como regla de decisión que se considerarían válidos aquellos cuestionarios que tuvieran como mínimo el 70% de ítems contestados.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos con el Programa estadístico SPSS V. 18.

Del total de la muestra el 92.6% respondió sí, mientras que un 7.4% respondió no haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1  
Ha tenido momentos de preocupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	199	92.6	92.6	92.6
	NO	16	7.4	7.4	100.0
Total		215	100.0	100.0	

De los 199 participantes que muestra la tabla, 196 respondieron al menos el 70% del cuestionario. Por lo que en adelante los porcentajes que se presentan corresponden al total de cuestionarios válidos y que además respondieron sí haber tenido dichos momentos.

En relación a la caracterización de la muestra se destaca: el 81.1% son docentes frente a grupo. El 97.3% son mujeres. En cuanto al estado civil: 51.6% son casados y 28.8% son solteros. El 37.2% tienen dos hijos, el 21.8 % tres hijos, el 18.1% un hijo, un 13% ninguno y el 9.1 cuatro hijos o más. El 71.5% cuenta con licenciatura, el 14.5% con maestría y el 13% con normal básica. Un 44.2% tienen de 11 a 20 años de servicio, el 31.6% de 1 a 10 y el 24.2% de 21 a 30. El 55.1% no cuenta con ningún nivel de carrera magisterial, el 26.2% tiene nivel A, el 8% nivel B y el 7% nivel C. El análisis descriptivo de la variable Estrategias de Afrontamiento se presenta en la tabla 2.

Tabla 2  
Estrategias de afrontamiento

	N	Media	Desv. Tip.
Pensar de manera positiva	194	3.09	.776
No pensar en lo que me estresa	194	2.45	.833
Leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas	193	2.47	.901
Solicitar ayuda a otras personas	195	2.66	.907
Relajarme o tratar de tranquilizarme	195	2.99	.773
Detectar o identificar el problema que lo causa	192	3.02	.812
Distraerme haciendo otras cosas	194	2.87	.839
Tratar de solucionar el problema	196	3.38	.709
Darme ánimos	194	3.34	.793
Hablar del problema con otras personas	193	2.97	.895

	N	Media	Desv. Tip.
Desahogarme gritando o llorando	193	1.73	.885
Rezar o leer la biblia	191	2.29	1.024
Tratar de controlarme	191	3.14	.822
Descansar	195	2.87	.921
N válido (según lista)	177		

En esta tabla se observa que los docentes tratan de solucionar el problema (media=3.38, desv. tip.=.709), se dan ánimos (media=3.34, desv. tip.=.793), tratan de controlarse (media=3.14, desv. tip.=.322), pensar de manera positiva (media=3.09, desv. tip.=.776), detectar o identificar el problema que lo causa (media=3.02, desv. tip.=.812) como estrategias para afrontar las situaciones que los estresan.

Estos resultados concuerdan con los que obtuvieron Aguilar y Barraza (2014), ya que tratar de controlarse y pensar de manera positiva (medias=2.00 y 1.97 respectivamente) resultaron también como las estrategias con las medias más altas en su estudio, sin embargo, ellos encuentran también hablar del problema con otras personas (media=1.97), mientras que en el presente ésta no se destaca.

La estrategia menos utilizada por los docentes es desahogarme gritando o llorando (media=1.73, desv. tip.=.885) y se destacan también: rezar o leer la biblia (media=2.29, desv. tip.=.1.024), no pensar en lo que me estresa (media=2.45, desv. tip.=.833), leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas (media=2.47, desv. tip.=.901).

De manera contraria Aguilar y Barraza (2014) encuentran en su estudio que salir a caminar o hacer ejercicio se ubica entre las menos utilizadas y solo coinciden en la estrategia de leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas.

En el análisis inferencial se obtuvieron los siguientes resultados, a través de t de student se analizó la diferencia en el género y no es significativa para ninguno de ellos; estos resultados coinciden con los de Rubio (2008) quien tampoco encuentra diferencias significativas en el género.

El estadístico ANOVA se utilizó para función que desempeñan, estado civil, número de hijos, preparación y nivel de carrera magisterial y ninguna de ellas marca diferencia significativa con la variable estrategias de afrontamiento.

Silva, Quintana, Jiménez, Rivera y Reyna (2005), coinciden en que no existe diferencia significativa en el número de hijos, ni en otras características sociodemográficas utilizadas en su estudio.

Para establecer si había diferencia entre los años de servicio y las estrategias de afrontamiento, se utilizó el estadístico  $r$  de Pearson y no se encuentra diferencia significativa.

## Conclusiones

Las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los y las docentes son tratar de solucionar el problema, se dan ánimos, tratan de controlarse, pensar de manera positiva, detectar o identificar el problema que lo causa.

Las estrategias menos utilizadas por los docentes es desahogarme gritando o llorando, rezar o leer la biblia, no pensar en lo que me estresa, leer sobre lo que me estresa y aplicar soluciones propuestas.

Las variables sociodemográficas estudiadas no marcan diferencia significativa con la variable estrategias de afrontamiento.

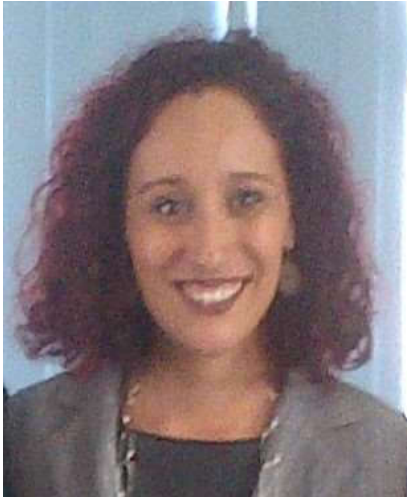
## Referencias

- Aguilar, y Barraza. (2014). Estrés laboral y compromiso organizacional en docentes de educación preescolar. *Visión Educativa IUNAES*, pp. 20-36.
- Aldrete G, León S, González R, Medina E, Contreras M, y Pérez B. (2013). El trabajo y la salud mental de las profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara. *Salud Uninorte*, pp. 479-487.
- Barraza M., A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala vol.9*, pp. 110-129.
- Barraza M., A. (2007). El campo del estudio del estrés: del programa de investigación Estímulo- Respuesta al programa de investigación Persona -Entorno. *Revista internacional de psicología* , pp. 1-30.

- Barraza M., A. (2012). El Inventario SISCO para el Estudio del Estrés Laboral en las Educadoras . Durango, Mexico: Instituto Universitario Anglo Español.
- Kyriacou, C. (2003). Antiestrés para profesores. Barcelona: Octaedro.
- Lazarus , R., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Matud Aznar, Garcia Rodriguez, y Matud Aznar. (2006). Estres y malestar en el Profesorado. Red de revistas científicas de américa latina , el caribe, españa, portugal, pp. 63-76.
- Oramas Viera, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria. Doctoral disertación, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores.
- Ramírez , T., D'Aubeterre , M., & Álvarez, J. (2009). Un estudio sobre estrés laboral en una muestra de maestros de educación Básica del área metropolitana de Caracas. Revista ExtraMuros , vol 29 pp. 69-99.
- Rubio. (2008). Estrés en profesores sextremeños de infantil primaria y secundaria. [Tesis doctoral], Universidad de Extremadura, España. Dialnet unirloja.
- Selye Hans. (1956). The Stress of Life. New York: Mc Graw-Hill.
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). Programa de estudio 2011- Guía para la Educadora . México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Silva , C., Quintana, R., Jimenez , O., Rivera , C., y Reyna , D. (2005). Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan- Chile. Costa Rica: Colegio de Enfermeras Costa Rica.

## ACERCA DE LAS COORDINADORAS

### Alicia Solís Campos

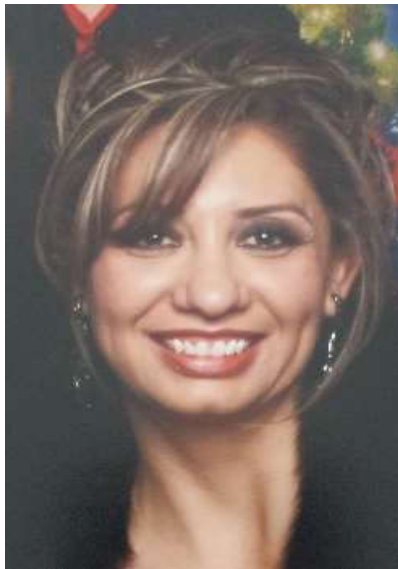


Con Formación de Licenciada en Administración por la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, (UJED) cuenta con la Maestría en Educación: Campo práctica educativa, por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) y con un Doctorado en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC).

Actualmente labora en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UJED, como catedrática de esta institución, además tiene la responsabilidad de la Jefatura en Investigación e Innovación Educativa del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), participa activamente en la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), además es revisora de la Revista Educación y Ciencia, de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Coautora del Libro Asesoramiento Académico en el Aula, editado por Pearson, participó en la redacción Coordinadora del V Coloquio Nacional de Investigación Educativa,

### Guadalupe Madrigal Olivas



Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Maestra en Educación Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango; estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español; miembro de la Red Durango de Investigadores.

Profesionalmente se ha desempeñado como maestra de grupo en comunidades rurales y urbanas, como Coordinadora académica y Asesora Técnico Pedagógico en supervisión escolar, Coordinadora de Actualización y Capacitación Docente en la Subdirección de Educación Primaria en el Estado de Durango,

Actualmente responsable de Investigación e Innovación en el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, e integrante activo de la Red Durango de Investigadores Educativos.