

# Ακαδημεια

Akademeia



VOLUMEN 5, TERCERA ÉPOCA. NÚMERO 6

JULIO-OCTUBRE DE 2010

PUBLICACIÓN ACADÉMICA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS PREPARATORIAS  
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.



**PROGRAMA DE ASESOR  
PAR NIVEL MEDIO  
SUPERIOR. UNIDAD  
REGIONAL SUR. CICLO  
ESCOLAR 2010-2011**

**ENTREVISTA CON  
EL MAESTRO  
ANTONIO GAGO  
HUGUET**

**EVALUACIÓN:  
CONSTRUCTORA DE  
LA COMPETENCIA.  
PROCESO SISTÉMICO  
DE MOVILIZACIÓN**

**PRÁCTICA DOCENTE DE  
CALIDAD**

**PERSPECTIVA COMPETITIVA DE LOS  
ESTUDIANTES EN LA MODALIDAD  
SEMIESCOLARIZADA**

Precio al público \$30.00



Dirección General de Escuelas Preparatorias



## CONTENIDO

**Editorial** 3

---



**ENTREVISTA AL MAESTRO  
ANTONIO GAGO HUGUET.  
Pamela Herrera Ríos** 4

---

**PROGRAMA DE ASESOR PAR  
NIVEL MEDIO SUPERIOR.  
UNIDAD REGIONAL SUR. CICLO  
ESCOLAR 2010-2011.  
Rafael Mendoza Zataráin.  
José Alberto Castro Ruelas.  
Teresa de Jesús Ortiz Carrillo** 8

---



**PRÁCTICA DOCENTE  
DE CALIDAD  
Berenice Mendoza Sánchez.  
José Alberto Alvarado Lemus** 15



<b>EVALUACIÓN: CONSTRUCTORA DE LA COMPETENCIA. PROCESO SISTÉMICO DE MOVILIZACIÓN. Ángel Camilo Franco Rivas. Martín Camilo Camacho Ramírez</b>	<b>22</b>
--	-----------

---

<b>PERSPECTIVAS COMPETITIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA. CASO DE ESTUDIO, PREPARATORIA GUASAVE NOCTURNA Víctor Manuel Peinado Guevara Héctor José Peinado Guevara José Antonio Huerta Sandoval Franklin Mendoza Zamora</b>	<b>30</b>
---	-----------

---

<b>LA OBSERVACIÓN, LA RÚBRICA Y EL PORTAFOLIO: PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE FORMADO EN COMPETENCIAS Irma Leticia Zapata Rivera Mónica Liliana Rivera Obregón</b>	<b>42</b>
---	-----------

---

---

<b>LAS EMOCIONES EN LA PROFESIÓN DOCENTE, ¿DIFICULTAN O POSIBILITAN LA ENSEÑANZA? Horacio Arturo Hernández Ruiz</b>	<b>51</b>
---	-----------

---

<b>GESTIÓN ESCOLAR EN EL DISTRITO DE MOCORITO EN LA POSTRIMERÍA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. (UN ENFOQUE DESDE LA HISTORIA). José Ramón Meza Félix</b>	<b>61</b>
--	-----------



**EDITORIAL**

*Con retraso involuntario editamos este número seis de Akademeia que seguro verá la luz entrando el año 2011. Sin embargo, por respeto a las fechas de los materiales y por los materiales que constituirán la revista siguiente, se tomó la determinación de editar esta publicación como Julio-octubre. En breve estaremos editando el número siguiente. Nos motiva el hecho que los contenidos no tienen caducidad pues se trata de artículos y reportes de investigación que no tienen fecha o ámbito de aplicación inmediata. Aunamos, a nuestra explicación y justificación, una disculpa y el propósito de regularizar nuestra edición.*

*Seguimos trabajando, como revista por lograr dos objetivos. Uno de ellos, la distribución nacional y la colaboración nacional para generar una revista especializada en temas educativos enfocados a la problemática del nivel medio superior; otro de ellos, lograr incluir artículos arbitrados. Aspiración largamente anhelada que se ha tenido que posponer por causas ajenas a nuestra voluntad. Sin embargo, no quitaremos el dedo del renglón.*

*En este número incluimos una entrevista con el maestro Antonio Gago Huguet, a quien nuestra Universidad tuvo el honor de recibir como conferencista, en el marco de las actividades que organiza la Dirección General de Escuelas Preparatorias para preparar el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato convocado por la Secretaría de Educación Pública.*

*También y como artículo de fondo, el Programa de Asesor Par del Nivel Medio Superior que de forma exitosa se extiende por nuestro subsistema.*

*Nuestro reconocimiento a sus impulsores y orquestadores, el maestro Rafael Mendoza Zataráin, al maestro José Alberto Castro Ruelas y a la maestra Teresa de Jesús Ortiz Carrillo, quienes junto al equipo de DGEP y con el apoyo de los directores de la Unidad Regional Sur, ha generado, al grito de "Ni un alumno menos en las aulas", un efectivo programa de atención a alumnos de bajo rendimiento. Nuestra felicitación.*

*Así mismo, se editan trabajos de reflexión, algunos de ellos presentados como ponencias en el Décimo primer Coloquio de Formación Docente realizado en la ciudad de Queretaro. Así mismo agradecemos la colaboración del maestro José Ramón Meza Félix, investigador del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UAS.*

*Hasta la próxima.  
V.A.G.C.*





## ENTREVISTA AL MAESTRO ANTONIO GAGO HUGUET\*

\*Maestro en ciencias. Actualmente es presidente del Consejo para la Evaluación Tipo Medios Superior.

**Pamela Herrera Ríos\*\***



\*\*Maestría en Administración. Licenciada en comunicación. Actualmente atiende bachillerato virtual en DGEP.

ENTREVISTA AL MAESTRO ANTONIO GAGO HUGUET. Durante la ceremonia de graduación de los diplomados: «Competencias Docentes del NMS», Tercer Generación y «Formación de Directores de EMS», Primera Generación, se llevó a cabo la conferencia: «Ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato: Retos y Perspectivas» por el conferencista: Dr. Antonio Gago Huguet. Presidente del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior.

Previo a la conferencia el maestro. Antonio Gago, amablemente accedió a una entrevista para nuestra revista, en la cual él clarificó algunas de las tantas dudas que comúnmente se tienen respecto a la Reforma Integral en la Educación Media Superior. Más que una entrevista, fue una charla amena, gracias a la gran disposición de tiempo y sobre todo de información del Dr. Gago. A continuación se presenta la entrevista.



Pamela: ¿cuál es la percepción que usted tiene sobre los beneficios de traerá el ingreso al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB)?

Maestro Gago: Escuché a Miguel Félix Szekelin, cuando todavía estaba como Secretario de Educación Pública, él hablaba de estimular a los planteles que mostraran interés incorporarse al SNB, darles estímulos de manera diferente. Szekelin enfocaba dichos estímulos a partir de una escala propia para bachillerato, de apoyar a los planteles e instituciones que se interesen en la educación medio superior a partir de esta escala que se enfoca en promover al maestro con interés vocacional. Comentaba que sería a partir, o incluso, de no tener nivel de aspirante, habrían estímulos orientados, todavía no ha sido algo real. Se traducirá en escuelas de mejor calidad, es como una reforma que va mejorar la calidad de la educación, generará alumnos más capaces de aprender por sí mismos, y esto es parte del perfil de egreso deseado.

Pamela: ¿cuáles son los beneficios que obtendrán los docentes durante esta Reforma?

Maestro. Gago: hasta el momento, viene la profesionalización, entenderíamos por esto, plazas de tiempo completo, mejores condiciones laborales, mayor estabilidad, debido a que la mayoría de los maestros están contratados por horas. Es la parte más clara de la reforma, ya vamos en la cuarta generación. Sin embargo, ahí entra en juego el contrato colectivo de cada institución. No sé cual sea el caso de ustedes, dónde o cómo crearán categorías, cuando concluya el diplomado, todavía falta preguntar las categorías oficiales, esa parte

de la Reforma no está muy clara. En el caso de una universidad autónoma, no sé cómo hayan reaccionado los sindicatos ante eso: promocionar plazas de tiempo completo, etc.

Lamentablemente, el país ha ido perdiendo productividad, es decir que, la gente no sabe hacer las cosas bien, incluyendo a los



docentes. Hacen muchas cosas pero las hacen mal. Por lo tanto, lo que se debe hacer es establecer algún indicador, parámetros o estándares, para la promoción de los maestros. Qué quiere decir escribir bien, qué quiere decir comprender un texto, qué quiere decir hacer una extracción molar bien hecha. Entonces todo eso hay que caracterizarlo, tipificarlo y ponerlo como estándar. Eso no



## 6 AKADEMEIA

lo hace o no lo describe bien el SNB, realmente se lleva viendo que tanta información se maneja, que tantos conocimientos se adquieren, pero la puesta en práctica de los mismos, no. Ahí debemos de enfocarnos.

Pamela: ¿cuáles son los desafíos que nos presenta la RIEMS?

Maestro Gago: la parte fácil es la de hacer documentos. El verdadero desafío, es que, los documentos trasciendan en la vida cotidiana de las escuelas, ahí tenemos el desafío. Que de la misma manera nos podemos convencer quienes participamos en esto, podemos convencer a quienes lo hemos leído y logremos convencer a un centenar de personas que tienen miles de personas, con un proyecto distinto cada una, con una realidad y que tienen que conciliarse entre su situación personal, su sistema salarial, sus convicciones de trabajo, por la propuesta de un cambio. Y todo cambio siempre genera resistencia.

Pamela: la actual Reforma propone un perfil de egreso en el nivel medio superior, de un estudiante más activo, reflexivo, etc. esto se deberá a que la escuela no estaba siendo un apoyo en la resolución de problemas reales... usted qué opina al respecto.

Maestro Gago: efectivamente, son cosas que se han dicho, no debemos hacer generalizaciones. Todos hemos tenido alumnos, los hemos visto, donde no siempre el muchacho brillante en la vida escolar, fue igualmente brillante en la vida profesional, ciudadana o familiar. También hay casos donde ocurre todo lo contrario. Se dieron casos y se seguirán dando casos. Todo esto viene de qué es lo que

se considera un estudiante brillante. En ciertos esquemas escolares, las calificaciones buenas, se les dieron al estudiante que era dócil, que más que educado estaba domesticado, que seguía las reglas del juego y es claro que en la vida profesional, eso no es suficiente. Se necesitan jóvenes que sean capaces de generar opinión, capaces de debatir, de analizar, de desarrollar un pensamiento crítico, y todo eso son herramientas que en la vida profesional o en la vida cotidiana, familiar etc. Ya no les tienen que decir que hacer o que decir ya es cuando ellos tienen que demostrar lo que saben. Aún en los esquemas más tradicionales como las del siglo XIX, si ustedes quieren, hubo maestros que invitaron a sus alumnos a pensar, reflexionar. Se daba de manera desigual y en cualquier época o subsistema educativo, ha habido excelentes maestros y maestros rutinarios, lo que hay que buscar es que las proporciones se inviertan. Que el buen maestro, el que estimula que los alumnos vayan más allá de lo que él diga, sean la mayoría, se vuelvan lo común.

Pamela: Regresando al tema de los recursos, estamos hablando de una escuela por competencias y en este esquema va una escuela diferente, ya no van a servir el tipo de aulas que tenemos, el mobiliario que se tiene, el tipo de equipamiento con el que se está trabajando, ¿qué pasará cuando la infraestructura actual sea obsoleta?, ¿habrá un desencanto?

Maestro Gago: bueno, es un riesgo que está ahí. Definitivamente si no les dijera yo que está ahí, estaría fuera de la realidad. Es algo sobre lo cual, habrá que insistir ante las autoridades de gobierno federal. Puedo asegurarles que estoy en la expectativa de ver si el poder legislativo,



cuando aprueben los presupuestos para educación y el caso particular de la educación Media Superior, toman en cuenta esto. Una vez que salga el presupuesto avalado por el Congreso, cómo se va distribuir dentro de la misma Secretaría de Educación Pública y de ahí en los Estados. En gran medida esto va depender de la forma en que las instituciones educativas, sean Universidades Autónomas, sean Universidades de otras dependencias de gobiernos Federales y Estatales o privadas, etc. Donde no se vuelva un círculo vicioso de dame más dinero y luego te digo en dónde y cómo se va invertir. Tenemos un esquema de transformación en el quehacer de los maestros y eso es lo realmente importante.

La verdad empiezo a conocer a la Universidad Autónoma de Sinaloa, y con esta plática con ustedes vislumbro un panorama diferente al de la universidad de los años 70's. Ya dejaron ese panorama que yo conocí, ese ambiente conflictivo. Las referencias que tengo, no solamente de la UAS, sino también de muchas otras universidades del país, es que han cambiado radicalmente.

Pamela: ¿cuál ha sido la respuesta por las diferentes instituciones y subsistemas a la RIEMS?

Maestro. Gago: ha sido muy bueno. Del mismo modo que ahora estoy estableciendo un contacto con la UAS, he tenido otros acercamientos con la Universidad Autónoma de Puebla,

Universidad Autónoma de México, y percibo algo semejante a lo que ustedes plantean, buenas expectativas, una respuesta favorable, pero al mismo tiempo una pregunta de – esto ¿a dónde nos va conducir?-, este esfuerzo, este desgaste, esta promesa en qué se va a traducir.

Pamela: ¿qué sucederá con aquellas instituciones y subsistemas que no participen en este proceso de reforma?



Maestro. Gago: el Sistema Nacional, viene a dar un estatus de calidad, de alto nivel. Se etiquetará a las escuelas como escuelas de calidad o no calidad. Con alicientes que son de dos tipos: uno de prestigio y otro más importante, que va más allá de los estímulos materiales, concretos que nunca podremos descartarlos, pertenecer al SNB, tendrá que convertirse en un estatus o posición de prestigio. Será la mejor manera de reconocer a una escuela.



# PROGRAMA DE ASESOR PAR NIVEL MEDIO SUPERIOR. UNIDAD REGIONAL SUR. CICLO ESCOLAR 2010-2011

**Rafael Mendoza Zataráin\***  
**José Alberto Castro Ruelas\*\***  
**Teresa de Jesús Ortiz Carrillo\*\*\***



\*Vicerrector de la Unidad Regional Sur de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

\*\*Coordinador de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Unidad Regional Sur. Autor e impulsor del Programa de "Asesor par".

\*\*\*Auxiliar de la DGEP de la Unidad Regional Sur y encargada de coordinar el proyecto de "Asesor par".

## INTRODUCCIÓN

**Haga hombres quien quiera hacer pueblos**  
**José Martí**

Palabras del celebre e inmortal José Martí, hombre visionario y prototipo de los movimientos de liberación nacional no solo para América sino para el mundo entero. «Haga hombres quien quiera hacer pueblos», hombres en el más alto sentido de la palabra, incluyendo en igualdad de género a la mujer.

En ese sentido la Universidad Autónoma de Sinaloa a través del Bachillerato Universitario busca con la participación, la anuencia y el respaldo de los padres



de familia facilitar la construcción del nuevo tipo de hombre y mujer que requieren los tiempos actuales.

Para ello el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa cuenta con un plan de estudios reformado, centrado en el alumno, centrado en el aprendizaje y recientemente actualizado al enfoque por competencias.

El plan de estudios 2009 hace énfasis en lo académico, pero también hace énfasis en inculcar y desarrollar actitudes positivas y valores humanos indispensables para la vida, indispensables para crear pueblos solidarios, respetuosos, preparados en donde prevalezca la tolerancia, el respeto, la armonía, la unidad y la paz que tanto necesita Sinaloa. El espíritu y la letra de los ejes transversales y el perfil de egreso del estudiante, así lo indican.

La Dirección General de Escuelas Preparatorias respalda lo anterior con la puesta en marcha del Programa Integral de Atención Estudiantil (PIAE), el cual integra todas aquellas acciones que permitan brindarle al estudiante la atención especializada a fin de crear un espacio de orientación, análisis y reflexión, en donde el alumno se encuentre consigo mismo, se reconozca, se valore y encuentre solución a sus múltiples problemas que tiene como estudiante y adolescente joven.

En el Programa Integral de Atención Estudiantil (PIAE) destacan el Programa de Orientación educativa y el Programa Institucional de Tutorías, los cuales agarrados de la mano se convierten en la columna vertebral por excelencia en donde descansan y se fortalecen los procesos educativos.

En este contexto se inserta esta propuesta estratégica de asesores par, la cual nos permitirá materializar parte del acuerdo 444 del Sistema Nacional de Bachillerato en donde se analiza en un marco de diversidad el papel, tipos y funciones del docente tutor y los diferentes aspectos de orientación educativa, tutorías y otros programas de apoyo a las necesidades del estudiante.

**OBJETIVO GENERAL**

1. Reforzar académica y humanamente a los alumnos en riesgo (reprobados y bajo promedio) asesorándolos ordenadamente bajo un calendario que establecen libremente las partes (asesor par y asesorado) sobre los aspectos problemáticos de la materia o materias reprobadas, facilitándole el desarrollo personal y académico en el marco de sus necesidades y posibilidades.
2. Lograr que el estudiante construya ambientes de tolerancia, respeto, armonía y unidad propicios para el

No.	ACCION/META	%	TIEMPO
1.-	Socializar esta estrategia con los equipos directivos y estudiantes interesados de las unidades académicas del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Unidad Regional Sur.	100	Primer semestre ciclo escolar 2010-2011
2.-	Reestructurar los comités académicos en todas las unidades académicas del bachillerato universitario de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Unidad Regional Sur.	100	Primer semestre ciclo escolar 2010-2011
3.-	Lograr entusiasmar al 10% de la población estudiantil del Bachillerato Universitario Unidad Regional Sur para que se involucre y participe como asesor par.	10	Primer semestre ciclo escolar 2010-2011



## 10 AKADEMEIA

No.	ACCION/META	%	TIEMPO
4.-	Socializar los formatos de planeación con todos los equipos directivos y asesores para darle sentido de dirección organizada a esta loable labor.	100	Primer semestre ciclo escolar 2010-2011
5.-	Organizar coordinadamente con las unidades académicas del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Unidad Regional Sur el taller denominado <b>“juventud triunfadora”</b> dirigido a todos los asesores pares.	100	Primer semestre ciclo escolar 2010-2011
6.-	Organizar coordinadamente con las unidades académicas del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Unidad Regional Sur el taller denominado <b>“el arte de compartir un principio indispensable para la realización plena del adolescente”, “la solidaridad y ayuda mutua”</b> .	100	Primer semestre ciclo escolar 2010-2011
7.-	Organizar coordinadamente con las unidades académicas del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Unidad Regional Sur el taller denominado <b>“resolviendo las dudas y preguntas”, “conociendo los diversos estilos de aprendizaje” “estrategias diversas de enseñanza</b> , dirigido a los asesores par.	100	Segundo semestre ciclo escolar 2010-2011
7.-	Organizar el encuentro regional de asesores par para intercambiar experiencias, ideas entre todas las unidades académicas del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa para retroalimentar esta estrategia.	100	Segundo semestre ciclo escolar 2010-2011
8.-	V Campamento Buelna Estudiantil.	100	Primer semestre ciclo escolar 2009-2010
9.-	VI Campamento Buelna Estudiantil	100	Segundo semestre ciclo escolar 2010-2011
10.-	Entrega de la Medalla de Reconocimiento al Mérito Académico y Universitario.	100	Segundo semestre ciclo escolar 2010-2011



auto reconocimiento y el trabajo colaborativo. Contribuyendo al mejoramiento de los indicadores básicos de calidad.

3. Institucionalizar esta estrategia remedial en todas las Unidades Académicas del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la Unidad Regional Sur como un servicio de apoyo de los alumnos hacia los mismos alumnos (asesoría de pares).
4. Establecer en cada unidad académica el comité académico de asesores par para facilitar la divulgación e implementación organizada de esta estrategia remedial.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

1. Elevar la autoestima de los alumnos participantes (asesor par-asesorado).
2. Mejorar la asistencia y puntualidad a clases.
3. Desarrollar el hábito del trabajo colaborativo.
4. Promover la participación de asesores par y asesorados en actividades extracurriculares que contribuyan a su desarrollo integral.
5. Elevar el índice de aprovechamiento y eficiencia terminal y disminuir la reprobación y deserción escolar.

#### **LEMA DE LOS ASESORES PAR**

**¡Ni uno menos en el salón de clases !**

#### **PRINCIPIO ETICO Y MORAL EN EL CUAL SE SUSTENTA ESTA ESTRATEGIA**

«No es ético ni moralmente aceptable el hecho de que un ser humano sepa o tenga algo y no lo comparta con los que están a su alrededor y que lo necesitan porque no lo tienen o porque no lo saben».

#### **¿QUIENES SON CANDIDATOS A CONVERTIRSE EN ASESOR PAR?**

Todos los estudiantes de trayectoria académica significativa que estén dispuestos a compartir voluntaria y desinteresadamente lo que saben y lo que tienen con sus amigos y compañeros del salón de clases que lo necesitan.

#### **PERFIL DEL ALUMNO ASESOR PAR**

1. Ser alumno regular con un promedio mínimo de 9 (NUEVE)
2. Ser auténtico, responsable, solidario y dispuesto a compartir lo que tiene desinteresadamente con los demás, respetuoso, tolerante, paciente y con gran capacidad empática.
3. Convencimiento de las bondades de esta estrategia de asesores pares.
4. Actitud positiva frente a la vida, de tal manera que cuando vea un vaso con agua hasta la mitad pueda decir este vaso esta medio lleno y no esta medio vacio.
5. Ser alumno crítico y propositivo; es decir, que diga lo que cree que esta mal y que proponga con su participación acciones para mejorar.
6. Que hable claro y sin rodeos; es decir, que llame a las cosas por su nombre y que frente a las autoridades del plantel haga los planteamientos que considere pertinentes para el mejoramiento de su escuela.
7. Que sea agente de cambio y representante de la comunidad escolar; es decir, que se interese por mejorar el estado en el que se encuentra su escuela y busque ser parte de la solución velando por los intereses de la comunidad escolar.
8. Que participe en los distintos talleres básicos sobre «**el arte de compartir**» «**la solidaridad y ayuda mutua**», «**resolviendo las dudas y preguntas**», «**conociendo los diversos estilos de aprendizaje**» «**estrategias diversas de enseñanza**», y diversos temas que responden a tus necesidades como adolescente, joven o adulto



## LIMITES

### ¿EN DONDE EMPIEZA Y EN DONDE TERMINA EL TRABAJO DEL ASESOR PAR?

1. El trabajo del alumno de trayectoria académica significativa que quiere ser asesor par empieza cuando él conoce esta estrategia remedial y decide participar como asesor par.
2. El trabajo del asesor par termina cuando se encuentra en la calle con el alumno asesorado y este le dice mirándolo a los ojos, gracias, gracias por el apoyo que me diste, gracias a ti pude regularizar mi situación académica y adoptar una actitud positiva frente a la vida.

## PRIVILEGIOS ADQUIRIDOS

Al participar en esta estrategia remedial como asesor par adquieres los siguientes privilegios:

1. Eres declarado la Reserva Moral y Académica del Bachillerato Universitario.
2. Eres declarado promotor natural de los programas de desarrollo y mejoramiento de tu escuela.
3. Eres declarado especial por incluir en tu proyecto existencial de vida el arte de compartir lo que sabes y tienes con los que mas lo necesitan bajo el lema «**ni uno menos en el salón de clases.**»
4. Formas parte del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa.



## ESTIMULOS

1. Al participar como asesor par tienes la oportunidad de reafirmar tus conocimientos, principios y valores.
2. Recibes como estímulo de tu propia escuela los siguientes apoyos:
  - a).- 50% de exoneración de reinscripción.
  - b).- Apoyo de libros.
  - c).- Liberación del servicio social.
  - d).- Apoyo para uniforme.
  - e).- Reconocimiento Público.
3. Recibes por parte de Rectoría, Vicerrectoría y DGEP de la Universidad Autónoma de Sinaloa los siguientes estímulos:
  - a).- Acreedor de la medalla al mérito académico y universitario.
  - b).- Asistencia y participación en el Campamento Buelna Estudiantil.
  - c).- Diploma de reconocimiento.

## MECANISMO OPERATIVO

1. DGEP promueve y da a conocer este proyecto remedial de asesores par a los equipos directivos de las unidades académicas del bachillerato universitario, Unidad Regional Sur.
2. DGEP recibe de los equipos directivos de las unidades académicas propuestas y/o sugerencias para modificar, enriquecer o ajustar esta estrategia.
3. Los equipos directivos de las unidades académicas elaboran padrón de alumnos de trayectoria académica significativa, convocándolos en coordinación con DGEP-URS, para darles a conocer esta estrategia remedial.
4. El responsable del Programa de Asesores Par elabora el padrón de los alumnos que aceptan ser parte sustantiva de esta estrategia remedial, convocándolos en coordinación con DGEP-URS para contestar

preguntas, dudas y profundizar sobre esta estrategia.

5. El responsable del Programa de Asesores Par de la unidad académica en coordinación con DGEP-URS convoca a todos los asesores par para explicarles el funcionamiento del CAAP (Comité Académico de Asesores Par), integrando dicho comité y levantando el acta correspondiente.

6. Los equipos directivos de cada unidad académica en coordinación con DGEP-URS y Vicerrectoría convocan a todos los asesores par y a los integrantes del comité académico de asesores par para la toma de protesta.

7. El asesor par realiza un diagnóstico casero en su grupo, enlistando a los alumnos que están reprobados, que faltan a clases, que tienen problemas con una materia, no entienden un tema: es decir, con necesidad de apoyo. Esta información se entrega al responsable de esta estrategia remedial y sirve de punto de partida para la asignación.

8. Los equipos directivos de cada unidad académica convocan a todos los asesores par para que el responsable de servicios escolares les presente la estadística por grupo de alumnos reprobados.

9. En base al punto 7 y 8, el asesor par escoge la materia y el número de compañeros en riesgo que estén dispuestos y quieren ser asesorados, creando así el círculo de compañeros y amigos para aprender.

10. El responsable del Programa de Asesores Par procede al llenado del formato de asignación de asesorados.

11. El responsable del Programa de Asesores Par convoca por materia a todos los alumnos en riesgo que necesitan ser asesorados presentándoles a los asesores par que los ayudarán a regularizar su situación académica.

12. Todos aquellos alumnos en riesgo que aceptan y están dispuestos a acatar y poner en práctica la orientación proporcionada por el asesor par firmarán la carta compromiso (

13. Una vez firmada la carta compromiso el asesor par y el asesorado bajo la orientación del responsable del Programa de Asesores Par elaboran el calendario de actividades señalando el día, hora y lugar en donde se realizarán las actividades de apoyo.

14. Los equipos directivos invitan a los docentes para que apoyen esta estrategia como docentes tutores en el área académica de su competencia.

15. Cada asesor par entrega al responsable del Programa de Asesores Par la planeación realizada con sus asesorados para que este a su vez elabore el calendario general de actividades procediendo a su publicación.

16. Los equipos directivos de las unidades académicas convocan a los padres de familia de los estudiantes que participan en este programa para darles a conocer esta estrategia remedial y compensatoria.

17. Los padres de familia de los alumnos en riesgo cuyos hijos firman la carta compromiso deberán de igual forma refrendar y respaldar con su firma la decisión tomada por su hijo(a) comprometiéndose a brindar todo el apoyo que se requiera y asistir al programa de escuela para padres, madres o tutores.

18. Una vez firmada la carta compromiso por el padre de familia y reunido a los alumnos con los docentes tutores de la materia que se va a asesorar se podrán iniciar las sesiones de asesoría con los alumnos asesorados en donde el alumno asesor par deberá de entregar al responsable del programa el informe correspondiente a la sesión del día.



19. El responsable del Programa en coordinación con el comité académico de asesores par se reunirá cada 15 días para intercambiar experiencias que servirán para fortalecer esta acción estratégica.

20. El Responsable del Programa de Asesores par entrega al secretario académico de la unidad un informe estadístico del programa, haciendo referencia sobre los asesorados que se atendieron por cada asesor par por materia y grado escolar (

### **COMITÉ ACADEMICO DE ASESORES PAR**

La estrategia de asesores par cuenta con la participación de los mejores estudiantes, de los estudiantes distinguidos de trayectoria académica significativa que aprenden con el maestro, al lado del maestro y muchas veces a pesar de los maestros. Este tipo de estudiantes hacen posible la materialización de esta estrategia, sin ellos no sería posible su implementación. Por lo anterior, ellos tienen la oportunidad de proponer, escoger y nombrar a sus líderes natos que los representarán a través del Comité Académico de Asesores Par para la realización organizada de todas las tareas académicas de apoyo.

### **¿CUÁL ES EL PROPOSITO GENERAL DEL COMITÉ DE ASESORES PAR?**

El objetivo general del comité académico de asesores par es el de reencauzar, darle sentido y dirección a todas las ideas y acciones que propongan los asesores par para responder a las necesidades de apoyo y atención de los estudiantes en riesgo que solicitan y están dispuestos a recibir, acatar y poner en práctica la asesoría proporcionada por el asesor par.

1. El comité académico de asesores par estará conformado por un presidente, un secretario y tres vocales.
2. La conformación del comité académico de asesores par será mediante la participación directa de los asesores par en asamblea general.
3. Mediante propuestas o auto propuestas se consulta a la asamblea y luego se procede a votar para los cargos mencionados en el punto número 1 y quienes obtengan la mayor votación, ellos serán lo que integren el comité académico de asesores par convirtiéndose en líderes académicos.

### **FUNCIONES DEL COMITÉ ACADEMICO DE ASESORES PAR (CAAP)**

Las funciones del CAAP se sintetizan en : **promocionar, supervisar y evaluar** de tal forma que todos en la unidad académica sepan que existe esta estrategia remedial de apoyo académico. Todo esto respaldado y apoyado por el docente tutor en estrecha coordinación con el responsable de asesores par de la escuela.

### **EN ESTA ACCIÓN ESTRATEGICA REMEDIAL PARTICIPAN:**

1. Rectoría
2. Vicerrectoría
3. Secretaría Académica Universitaria
4. Dirección General de Escuelas Preparatorias
5. Directores
6. Secretarios Académicos
7. Servicios Escolares
8. Responsable del Programa asesores par
9. Asesores Par
10. Asesorados
11. Docente tutor
12. Padres de Familia



### **INTEGRACIÓN DEL COMITÉ ACADEMICO DE ASESORES PAR**

# PRÁCTICA DOCENTE DE CALIDAD

Berenice Mendoza Sánchez\*  
José Alberto Alvarado Lemus\*\*

## Resumen

En esta sociedad cada vez más compleja, se requiere de un alto nivel educativo y profesional para acceder de manera eficiente a la misma; así pues, la educación representa un factor determinante en el desarrollo de personas competentes, capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones complicadas. Lo que representa reforzar las mejores experiencias educativas y superar aquello que es necesario cambiar para mejorar, uno de los principales cambios a consolidar es realizar una práctica docente de calidad basado en un enfoque centrado en el aprendizaje por competencias, lo que implica un fuerte compromiso por parte de los docentes para formar estudiantes de manera integral. Esto resulta de un gran compromiso por parte de las instituciones educativas en posicionar el modelo pedagógico a la vanguardia educativa internacional.

Palabras claves: enfoque centrado en el aprendizaje por competencias, práctica reflexiva, formación continua, aprendizaje significativo, evaluación funcional.

## Abstract

*In this increasingly complex society requires a highly level educated and professional to efficiently access it; for this reason, education represents a determining factor in the development of*



\* Coordinadora de la Unidad Académica Preparatoria Concordia UAS "Ext. Agua Caliente de Garate" (Mazatlán). Licenciatura en Turismo UAS (2002). Actualmente cursa el tercer módulo del Diplomado en Competencias Docentes en el nivel Medio Superior (PROFORDEMS). Doctorante en Pedagogía (CIEN Mazatlán) 2010.



\*\* Dr. José Alberto Alvarado Lemus. Doctor en Pedagogía por el CIEN. Coordinador Estatal de la Disciplina de Física, en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Autor de libros con enfoque por competencias: "Mecánica 1: Bachillerato Universitario", "Mecánica 2: Bachillerato Universitario", "Electromagnetismo: Bachillerato Universitario", "Propiedades de la Materia: Bachillerato Universitario" y "Óptica".



*competent people be able to apply their knowledge, skills and attitudes in complicated situations. This represents strengthening the best educational experiences and overcoming that is necessary to change for improve, one of the major changes to considering is to make a quality teaching practice based in a focus centered learning by competences, that implies strong commitment by teacher to form students with integral education. This is a huge engages by the educational institutions at position pedagogical model to the vanguard of international education.*

Keywords:

*Focus centered learning by competences, reflective practice, education continuous, meaningful learning, functional evaluation.*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad es insuficiente que el docente realice su labor educativa de manera tradicional, se requiere que el docente además de contar con un vasto conocimiento de su área, asuma con responsabilidad y un fuerte compromiso el desarrollar de manera integral la formación de alumnos; para esto es indispensable una práctica docente de calidad, en la cual se adopte un enfoque centrado en el aprendizaje por competencias y que a su vez incluya ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de competencias, además de aplicar métodos de evaluación acordes al enfoque.

Por lo tanto, el docente debe tener una actitud positiva al cambio, además de contar con total disposición de adoptar el nuevo enfoque, por así decirlo, que se requiere para formar alumnos integralmente, para lograrlo el docente requiere de una constante formación y actualización a lo largo de la vida.

Fierro, Fortoul, y Rosas (2010: 22), sostienen que «La escuela es, de hecho el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro una vez que ha concluido sus estudios». De esta forma se mantiene

actualizado y adquiere nuevos conocimientos para desarrollarlos en su práctica docente; además de aprender tanto de sus experiencias como las de sus colegas, que le ayudarán a realizar de forma satisfactoria su noble labor.

## Práctica Docente con Enfoque en Competencias

La práctica docente va más allá de solo aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases, lo que significa, que el docente además de dominar su área debe conocer y aplicar tanto el plan de estudios, como el enfoque de aprendizaje centrado en competencias, así como también desarrollar el perfil que se desea formar en el estudiante, ya que es el docente quien está en estrecha relación con el alumno.

Según Tobon (2006:2), «*El enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o bien desde una integración de ellos*». Ya sea desde nivel primaria hasta nivel superior e incluso en cualquier modelo pedagógico de las distintas instituciones educativas, siempre y cuando la planta docente se comprometa a llevar a cabo el enfoque con un alto nivel de calidad que propicie la construcción de un aprendizaje significativo en los alumnos.

*Pensamos que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que encuentran el sistema escolar – con una oferta curricular y organizativa determinada – y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2010: 20).*



Desde esta perspectiva, el maestro representa un eslabón muy fuerte entre el sistema educativo de la institución, como la oferta curricular y el plan de estudios y su estrecha relación con los alumnos, como formador y asesor.

«*El trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora*» (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2010:21). Entendiéndose por sujetos con quienes labora a los estudiantes y sus condiciones tanto de vida, como económicas, culturales y sociales, es decir, un docente que labora en un área rural se encuentra con situaciones diferentes a las de un docente que labora en la ciudad, pero en cualquiera de los dos casos el docente debe desarrollar su práctica de manera que no dificulte ninguna de estas condiciones, sino todo lo contrario, que las aproveche para desarrollar de manera satisfactoria su práctica educativa.

«*El auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial*» (Tobon, 2006:4). Desde este punto de vista, el enfoque en competencias se ha fortalecido en los últimos tiempos, debido a los crecientes cambios en la economía y en la sociedad, por lo que a través de las competencias se busca formar alumnos preparados para incorporarse tanto a estudios superiores como al ámbito laboral y que lo hagan eficazmente y de esta manera les permita desarrollarse en todos los ámbitos posibles.

#### Práctica Reflexiva

Una práctica docente de calidad requiere de la reflexión y análisis de la misma, es decir una práctica reflexiva durante la acción y sobre la acción.

Perrenoud (2007:30) sostiene que «*Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que orientaciones y que precauciones hay que tomar, que riesgos existen, etc.*» Lo que propicia en el docente tener pleno conocimiento sobre los objetivos del curso, los métodos, los recursos y las estrategias de enseñanza que le permitan reflexionar con prudencia según la situación que se pretende analizar.

De tal forma que nos resulta imprescindible llevar a cabo la planificación, lo que nos permite de manera organizada realizar nuestras clases con la finalidad de que al término del curso sean vistos el total de contenidos de forma significativa, y a través de la planificación, evitar caer en improvisaciones que repercuten en la construcción de los conocimientos de los estudiantes. «*Planificar nos permite decidir qué hacer, como hacerlo y en qué momento*» (Gine, Parcerisa, 2006:132). Reflexionar la práctica docente nos permite mejorar de manera integral nuestra labor educativa, tomando decisiones acertadas al momento de planificar la clase, los medios y recursos a aplicar y las estrategias necesarias para desarrollar un determinado tema.

Según Perrenoud, (2007:30) «*El practicante podría, por temor a actuar impulsivamente, dejar de intervenir con rapidez, igual que aquellos conductores que por reflexionar demasiado jamás hacen un adelantamiento*». Lo que nos lleva a no dejarnos llevar por la emoción del momento lo que lo puede conducir a dar una respuesta no acertada, o actuar de manera errada al tratar de reflexionar de forma rápida.

*Reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más a lo que otro practicante habría*



*hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica* (Perrenoud, 2007:30).

Así, pues, que no intervenir de inmediato para reflexionar con más calma y aprender de lo sucedido es igualmente válido en la práctica reflexiva; lo que permite proceder cada vez mejor, en el momento en que se nos presenta una situación similar.

*Esta actitud reflexiva y el habitus correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes* (Perrenoud, 2007:43).

Este razonamiento, implica que una de las tareas más importantes de los docentes es mantenerse actualizados en conocimientos, siempre estar investigando y no solo en su área; además aprender de sus propias experiencias en el aula, así como también de las experiencias de otros docentes en su práctica. *«Todos los enseñantes son, en grados diversos, autodidactas y están condenados a aprender, en parte, su oficio sobre el terreno»* (Perrenoud, 2007:48). La formación profesional de los docentes por más completa que sea, requiere de una práctica docente reflexiva, positiva, activa y organizada, que le ayuden a enfrentarse de manera adecuada a las situaciones de aprendizaje que se le presenten en su largo camino como formador de estudiantes competentes. *«La reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos, o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes»* (Perrenoud, 2007:50).

Por otra parte, *«sin lugar a dudas, la pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva»* (Perrenoud, 2007:49). Lo anterior se manifiesta, en los profesores que realizan su trabajo más por convicción que por vocación, normalmente practican su labor de manera rutinaria sin que ésta sea la ideal para construir conocimientos significativos en los alumnos, sino que más bien, le ayuda a obtener resultados favorables al momento de la evaluación; no llevan a cabo su labor con entusiasmo y energía, lo que se requiere en gran medida para efectuar una práctica reflexiva y aplicar el enfoque centrado en el aprendizaje por competencias.

Monereo (2001), citado por Gine, Parcerisa, (2006:117) afirma que *«Ser personas reflexivas nos permite escoger mejores estrategias de planificación y de acción»*.

#### Componentes de la Calidad

Una práctica docente de calidad, como bien se ha mencionado requiere de una práctica reflexiva, pero también es indispensable que esté conformada con los siguientes componentes de calidad, como lo menciona Zabalza (2007:172):

- ✓ *«Identificación con valores formativos claves: compromiso claro con lo que la educación superior pretende aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto»*.

Sin lugar a dudas, se requiere por parte de los docentes un fuerte compromiso y responsabilidad de formar a estudiantes integrales para que se incorporen tanto a la sociedad como estudios superiores o de manera continua a lo largo de la vida; por lo que además de construir conocimientos significativos, es necesario desarrollar los valores necesarios y las competencias que el estudiante requiere para su formación.



- ✓ «Proceso formativo: reconocible como valioso en función de los parámetros aplicables a la etapa de la formación universitaria» (Zabalza, 2007:173).

Se refiere, principalmente, al enfoque, los métodos, los medios para llevar a cabo la formación de alumnos integrales, que sea el enfoque de la institución educativa basado en competencias, y que cumpla con el perfil que el egresado requiere para incorporarse a la sociedad de manera satisfactoria.

- ✓ «Resultados de alto nivel: a veces suele decirse que es más importante el proceso que el resultado» (Zabalza, 2007:173).

Pero es indiscutible también, que el resultado del proceso sea eficaz y competente, es importante contar con una excelente eficiencia terminal pero que esta sea de calidad. Por lo tanto si se identifican plenamente los valores formativos y se lleva a cabo el proceso formativo de calidad los resultados esperados serán de alto nivel.

*La meta de la mayoría de los profesores, consiste en que sus estudiantes comprendan lo que les enseñan: [...]. Clarificar los diferentes niveles de comprensión y convertirlos en objetivos curriculares, permiten apropiarse de los contenidos y nivel de la unidad: [...]. Los objetivos contienen criterios para los aprendizajes deseados, con respecto a los cuales están diseñadas las tareas de evaluación, vinculando de ese modo los objetivos con la evaluación (Biggs, 2006:55).*

Según este concepto, la idea es que los alumnos realmente aprendan los contenidos y no solo memoricen para obtener una calificación satisfactoria. Llevar a cabo una planeación por competencias donde se plasmen los objetivos, las estrategias, las competencias a desarrollar, ayudarán en gran

parte la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

Práctica Docente y Activación de la comprensión

«Aunque los estudiantes tienen excelentes ideas acerca del significado del aprendizaje en la vida real, en la práctica, la comprensión se convierte en lo que consideran que satisfará los requisitos de evaluación», (Biggs, 2006:57). Comúnmente en el salón de clases, en el momento que el profesor junto a los alumnos desarrollan el tema de clase y se utilizan ejemplos prácticos sobre la vida cotidiana de los propios alumnos, éstos logran comprender la esencia del tema, tienen pleno conocimiento que asisten a la escuela para aprender; pero aun así, en muchas ocasiones se observa que al momento de la evaluación solo aportan el mínimo requerido para acreditar la materia.

«El reto consiste, pues, en concebir nuestros objetivos de enseñanza en términos que se refieran a la activación de la comprensión de los estudiantes, en vez de una mera declaración verbal» (Biggs, 2006:58). Lo que implica un gran desafío, el de realizar la práctica docente de manera competente y eficaz, clarificando los objetivos a manera que activen la construcción de los propios conocimientos de los estudiantes, que éstos sean capaces de comprender cada una de las materias que se imparten en el plan de estudios para que les sean útil en la vida laboral y social; y de esta manera evitar que los estudiantes sólo estudien para aprobar los exámenes.

El nivel de comprensión se va desarrollando a lo largo del proceso formativo del estudiante, es decir, el plan de estudios debe tener una secuencia en temas y contenidos desde el inicio del curso hasta el término del mismo, por tal motivo el nivel de comprensión que se requiere al iniciar el curso, no será el mismo al término de éste. «La comprensión se desarrolla poco a poco, haciéndose cada vez



*más estructurada y articulada», (Biggs, 2006:60).*

### Evaluación y Reflexión

La calidad, en la práctica docente, incluye tanto la acción efectiva del profesor como el modelo pedagógico basado en competencias y la evaluación funcional de los estudiantes basándonos en el mismo enfoque.

Para ello, partimos primeramente definiendo el constructo competencias, según Pimiento (2008:25) *«como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico, que permite a la persona humana resolver los «problemas» satisfactoriamente»*. Dicho en otras palabras, las competencias incluyen tanto los conocimientos, como el desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades, actitud, y cualidades personales, de los alumnos, que al enfrentarse a un problema logran movilizar reflexivamente todo lo anteriormente dicho para darle una solución efectiva al problema sea éste en el aula, en lo social, lo cultural, lo laboral o bien a lo largo de la vida.

Una vez definida las competencias, se comprende, según Pimiento (2008:26) que *«Evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico»*. Lo que significa que si el docente realiza su práctica con un enfoque en competencias, la evaluación del curso comprende en gran medida en lograr que el alumno adquiera dichas competencias y las aplique tanto en el salón de clases como en cada una de las actividades recomendadas por el profesor a lo largo del curso.

*«La reflexión y evaluación de la propia evaluación es algo que puede contribuir mucho a mejorar esta última si lo hacemos conscientemente» (Pimiento, 2008:47).* Frente a esta postura, reflexionar sobre la

evaluación es tomar en cuenta todos los aspectos posibles para realmente mejorar la evaluación, aspectos que tienen que ver con el desempeño del propio docente, así como también del alumno, que van desde el trabajo realizado en clase, los tiempos en que se desarrollaron cada uno de los temas, la explicación a profundidad de cada uno de éstos, las participaciones de los alumnos, la actitud y el compromiso, así como también reflexionar si verdaderamente el alumno llevó a cabo la construcción de sus propios conocimientos.

El docente que realiza su práctica con enfoque en competencias, requiere llevar a cabo una evaluación con calidad, para esto contamos con diversos métodos también llamadas técnicas, como la observación, la encuesta, el test, la entrevista y el portafolios, utilizando también, los procedimientos a través de los cuales se recabará la información necesaria para la evaluación como las guías estructuradas y no estructuradas de observación, de entrevista, de autoevaluación, de coevaluación, e incluso se pueden utilizar tablas de especificación y distribución que nos arroje resultados de evaluación de manera proporcionada.

### CONCLUSIÓN

Hoy en día es posible practicar la docencia con calidad y de manera eficiente. Para llevarla a cabo se requieren de diversos aspectos que van desde la formación profesional del docente y su capacidad de reflexionar para mejorar su práctica a lo largo de su trayectoria como profesor; además de mantenerse en continua formación y actualización. También es de igual importancia el compromiso de practicar su labor con enfoque en competencias y asumir la responsabilidad de formar personas competentes para su efectiva incorporación en la sociedad actual.



El profesor debe contar con extensos conocimientos sobre su área y la formación en competencias; pero no todo depende del docente, la institución educativa y el modelo pedagógico son de vital importancia para practicar la docencia de manera eficaz, además de disponer de los recursos necesarios tanto administrativos como financieros y tecnológicos, lo que representa una ventaja considerable en la práctica educativa.

En conclusión, una institución educativa con una oferta curricular a la vanguardia, un modelo pedagógico basado en competencia, un docente formado profesionalmente y comprometido con su labor son componentes básicos e imprescindibles para una práctica docente de calidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2010). *Transformando la práctica docente:*

*una propuesta basada en la investigación acción.* España: Paidós.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* 3era ed. España: Graó.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* 2da ed. España: Narcea.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario.* 2da ed. España: Narcea.

Giné, N., Parcerisa, A. (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* 2da ed. España: Graó.

Pimienta, J.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias.* México: Pearson.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias.* Talca: Proyecto Mesesup.



# EVALUACIÓN: CONSTRUCTORA DE LA COMPETENCIA. PROCESO SISTÉMICO DE MOVILIZACIÓN

Ángel Camilo Franco Rivas\*  
Martín Camilo Camacho Ramírez\*\*

## INTRODUCCIÓN

\*Licenciado en Ciencias de la Educación. Maestrante en Ciencias de la educación. Profesor del área de Comunicación y lenguaje en Unidad académica V.I. Lenin de Eldorado. Sinaloa.

\*\*Ingeniero Bio-químico. Maestrante en Ciencias de la educación. Profesor del área de Ciencias naturales en Unidad académica V.I. Lenin de Eldorado, Sinaloa.

Una reciente investigación sobre la UAPVILENIN detecta 603 alumnos reprobados, 268 en peligro de no promoverse, 151 repetidores, 38 desertores, 748 irregulares, 399 regulares de una matrícula de 1147 y una eficiencia terminal del 40.60%, tales son los resultados de la educación tradicional y sus métodos evaluativos. Tiene mucha razón Gutiérrez «*en la necesidad de generar un sistema de evaluación coherente y consecuente*» (2010, p. 64), toda vez, que el desafío para el bachillerato nacional es: ¿cómo construir las competencias? para elevar la calidad y cantidad en la eficiencia terminal del bachillerato nacional.

### 1. LA MOVILIZACIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA EN LA COMPETENCIA Y PARA LA COMPETENCIA.

#### A. EL PROGRAMA.

La DGEP ha realizado importantes foros académicos para la innovación curricular en 1984, 1994, 2006, y recientemente, el Programa por Competencia en junio del 2010. Sin embargo, no hay óptimos en la educación, los nuevos tiempos ponen la reflexión al orden de día ¿cómo y en qué condiciones construir las competencias? ¿el programa, las actividades, los recursos, instrumentos y la evaluación son congruentes con el enfoque?, ¿qué problemas claves tiene en su aplicación?, ¿cuáles son los problemas más comunes en las diferentes fases del proceso?, ¿en qué parte del proceso se concentran?, ¿cómo establecer puentes de transición para resolverlos?, ¿cuáles deben ser sus



propiedades principales?, ¿ cuál es el rol de la evaluación en la construcción de las competencias?, ¿ qué y cómo evaluarlas?.

La importancia del programa es la movilización para la construcción de las competencias, apoyadas en actividades, estrategias didácticas, recursos e instrumentos pertinentes de intervención y evaluación. Es prioritario ser modificados **en lo necesario y en lo suficiente**. Construir competencias constituye un giro de 360 grados, es un proceso dinámico y combinado de adquisición, aplicación - dominio de la competencia, y erradicación de incompetencias. Es elemental erradicar la pretensión enciclopédica La repetitividad, las ausencias, la fragmentación, la inconexión, y estar pendiente de que no, se trasmitan al nuevo enfoque. Por ello es fundamental evitar que la «teoría» atrape y difumine a los aspectos prácticos de la asignatura dislocando la relación teorí-práctico. Acotar las unidades didácticas pertinentes diseñando coherentemente las competencias disciplinarias y genéricas, en una perspectiva fundamentalmente interactiva. Cambio riguroso en la dirección, en la profundidad, en la intensidad y el ritmo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, abriendo curso a nuevas fases de innovación. Aclara y precisa la dinámica de las distintas fases del proceso de construcción: iniciación, desarrollo y conclusión, o, información, formación, aplicación y dominio, u, antes, durante y después de clases, en contextos escolares y extraescolares, formales e informales: de principio a fin pone en movimiento a todos y a todo en y para la construcción de la competencia. En este modelo pedagógico es decisiva la claridad de la tarea y el método de evaluación.

## **B. LA AUTOEVALUACIÓN: EL NUEVO EJE INTEGRADOR DEL PROCESO**

La nueva evaluación, en sus diversas modalidades, integra sistémicamente todos los elementos del proceso en sus diversas

dimensiones. Sus propiedades reflexivas, analíticas, sintéticas, críticas y autocríticas, que han creado la misma RIEMS, son una guía para la acción transformadora del proceso educativo en su conjunto, pero, centrado en el aprendizaje, y si se es congruente, por lo tanto, en la autoevaluación del aprendiz (Gutiérrez, p. 60). Este es el aspecto fundamental, toda vez que, se operan cambios profundos en la construcción de las competencias, confirmadas en el perfil de Egreso. Cualifica y cuantifica procesos de acuerdo a objetos y sujetos de la disciplina. Orienta y direcciona pertinentemente futuras intervenciones, contribuyendo al cambio conceptual, al principio, durante, y, al final del proceso interfásico.

Esto la hace sumamente flexible toda vez que, aligera las actividades movilizadoras de las competencias de forma clara, precisa y alineada constructivamente. Eliminando toda coerción, sumisión, rigidez e inflexibilidad, que obstaculice e inhiba las actividades de aprendizaje. Venciendo las resistencias de los profesores, de los alumnos, de los programadores curriculares y de la Gestión Institucional sometidos a las inercias de la pasividad de las taras burocráticas y administrativas del modelo, aún, dominante.

## **2. LAS COMPETENCIAS COMO UN PROCESO SISTÉMICO AUTORREGULADOR.**

La RIEMS reestructura al NMS en un subsistema. Las diferentes disciplinas del mapa curricular, constituido en unidades de competencias, cuyos componentes teórico-prácticos, permiten intervenir modificando los aspectos de la realidad del que tratan dar cuenta tal o cual disciplina en beneficio de la sociedad. Son el universo y microuniverso, donde los diversos actores del proceso pedagógico interaccionan desde su contexto en los diferentes niveles de concreción. Sin embargo, es el alumno el centro del sistema, y su principal competencia es: Se autodetermina y cuida de sí (RIEMS, 2008, p.



98). En este sentido Ruiz Iglesias explica que «Cuando señalamos que algo tiene carácter sistemático, rápidamente lo asociamos con la esencia de sistema, el cual requiere de insumos o nivel de entrada, mecanismos de conversión a nivel procesual, salidas o metas, y retroalimentación.». En este sentido es especialmente interesante el señalamiento de Vásquez y López (1998):

*La Teoría de los Sistemas Autorreferenciales es un programa que focaliza sobre sí una mirada sistémica y se valida en la perspectiva del observador, por la introducción de autodescripciones, autoobservaciones y autosimplificaciones para comprometerse con la autorregulación. Los sistemas autorreferenciales son capaces de observarse, describirse a sí mismo y descubrir relaciones de funciones (el observador puede ser pensado como un sistema autorreferencial) (p.6).*

Sobre uno de los primeros trabajos sobre autorregulación, D.H. Schunk (1997) destaca que: «Los estudios sobre la autorregulación en el aprendizaje comenzaron como secuela de las investigaciones del autocontrol y el desarrollo de los procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989)» (p. 338).

Por otra parte, Torrano y González (2004) afirman que «De acuerdo con Zimmerman (2001,2002) lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental» (p.3).

Cuando aplica sus actitudes y valores participando sistémicamente, el alumno construye su competencia, aprendiendo a aprender, regulando y autorregulando sus procesos. Se enseña en competencias, se aprende en competencias construyendo

competencias. En esta dinámica no hay lugar para la pasividad e incompetencia, aplicando las bondades de la evaluación formativa (docente) y formadora (alumno). La evaluación de los aprendizajes no se reduce hacer una propuesta matricial, sino su rol de, reguladora y autorreguladora del proceso, establece nuevas funciones, inclusive informa y ordena que tipo de matriz debe ser y sus componentes.

Noam Chomsky (1983), afirma sin dejar lugar a dudas que:

*Una persona tiene la capacidad de hacer una cosa determinada en un momento dado, quiero decir que de acuerdo a su constitución física y mental en ese momento, no necesita de mayor instrucción, adiestramiento, ni desarrollo físico, etc., para hacer esa determinada cosa si se encuentra las condiciones externas apropiadas, (p.12).*

Y advierte, «Tener la capacidad de hacer algo no equivale a saber hacer ese algo; el «saber hacer» en particular, encierra un crucial componente intelectual» (p.13), haciendo el hincapié que las acciones y percepciones humanas son más intelectuales de lo que parecen. ¿Cómo superar la brecha entre posibilidad y realidad de la competencia?, ¿cómo superar las incompetencias y errores?, ¿a pesar de los avances que tenemos en esta perspectivas, qué nos hace falta en el próximo periodo?, ¿los programas, las actividades, la evaluación son congruentes con el enfoque?, ¿qué aportan las recientes investigaciones realizadas?.

Y va directo al corazón de la problemática: «si se le proporciona la capacitación adecuada o la oportunidad de desarrollarla» (p.13). Efectivamente, todo enfoque pedagógico alternativo, que rompa la pasividad y fragmentación de la enseñanza - aprendizaje tradicional dominante, vincula las teorías y prácticas de la disciplina. Integrando



proceso-producto, competencias, estrategias didácticas, instrumentos y recursos, fortalezas y debilidades, y en proceso, aplicar las modificaciones pertinentes para mejorar el desempeño y dominio observados, autoevaluadas, por el alumno, el docente y la Institución. ¿Pero cómo concretarlo paso a paso en las condiciones contextuales?.

Entonces, un alumno tiene una competencia manifiesta, si y solo si, ha desempeñado con éxito diferentes actividades desde su zona de desarrollo potencial-real hasta su zona de desarrollo próximo, no sin resolver un sinnúmero de dificultades complejas. Entonces, se trata de combinar esas teorías y prácticas, que en el proceso de intervención, son corregidas, modificadas de forma mejorada en su experiencia de construcción, desde sus competencias previas hasta las competencias nuevas.

Una precisión pertinente es comprender que, *«Las cinco dimensiones del aprendizaje son metáforas para expresar cómo trabaja la mente mientras aprende. En verdad, no es que ocurran cinco tipos de pensamiento independientes durante el aprendizaje; no, éste es producto de un complejo proceso interactivo»* (Marzano, en Delfin, 1992). En ese sentido, las actividades de la Unidad Didáctica, dinamizan al aprendiz en una dirección ritmada hacia la adquisición y dominio de las competencias. Sin embargo, la actividad de inicio concreción de la organización de la información antes de su aplicación íntegra, en sí misma, 4 dimensiones del aprendizaje concentradas por la actitud y valores, que funcionan como GPS. De no funcionar el GPS del alumno por las distracciones del contexto, se activarían el GPS del docente y de apoyo del tutor, asesor, orientador, Padre de familia, direccionado de manera regulada el finiquito de la Unidad y del curso.

De ahí que, la unidad de competencias constituye un proceso sistémico cohesionado

y direccionado por los mecanismo reguladores y autorreguladores del docente y del alumno en interacción dinámica de la autoevaluación de cada elemento. La autoevaluación y coevaluación del educando es fundamental para la autoevaluación del docente clave para evaluación final, toda vez que interpretará los logros y las dificultades en el desempeño y dominio de las competencias, siendo una autoevaluación inminentemente cualitativa que por método se *«refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable»* (Taylor y Bogdan, 1998, p.19-20). Como el alumno construye sus competencias de forma asistida y compartida, dado la naturaleza compleja de la educación, que no está libre de obstáculos y debilidades, y la más importante de ellos, la falta de formación docente, particularmente de aspectos pedagógico autorreguladores, ya que él debe plantar los andamios donde el aprendiz transite de fase a fase en las mejores condiciones no sin conflictos cognitivos y cognoscitivos, pero, superables de manera conciente, planeado y controlable. ¿Cuáles son estos andamios?.

Sobre la importancia del acompañamiento pedagógico, que dejan atrás visiones mecánicas tradicionales del aprendizaje nos dice Jacobo et. al (coord. 2005): *Las personas que participan en las comunidades son acompañantes y acompañados a la vez, y su interacción auténtica requiere de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación, creando un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinente* (p.9).

Las actividades de información y de aplicación son eventos en espacios-tiempos definidos donde el docente, con recursos y medios, acciona los andamiajes de apoyo al alumno. El mismo Jacobo et. al. (2005) al respecto señala a estos andamios a los



marcos de acción de Kenneth Kaye, «*como componentes fundamentales de interacción organizada con carácter sistémico orientado hacia la formación de la persona. Con una sintaxis (la forma que adquiere la acción), una semántica (lo que se dice en ellos) y una pragmática (cómo se dice y para qué): de crianza, de protección, instrumental, retroalimentador, modelado y de discursos*» (p.27).

Sin embargo, según Allál, L (1988) distingue tres formas de regulación formativa: 1) interactiva, integrada en la situación de aprendizaje, 2) retroactiva, actividades de refuerzo después de una evaluación puntual al final de una secuencia de enseñanza-aprendizaje y 3) proactiva, actividades de formación futura orientadas a consolidar competencias más que superar dificultades o errores cometidos (en Villegas y Zuluaga, 2001, p. 44). De ahí que, en el nuevo enfoque, las actividades didácticas moverán al alumno libremente hacia el logro de la competencia, resúmenes, mapas, diagrama, resolución de problemas, ensayos, integrando la asistencia, puntualidad, promoviendo el trabajo en equipo, bajo observación colegiada de las academias retroalimentándose de la experiencia.

Por así decirlo, el sistema evaluativo por competencias, básicamente está centrado en su función pedagógica, y no podía ser de otra manera ¿o sí?. Integrado por dos formas evaluativas, una horizontal-cualitativa constituida por la autoevaluación, coevaluación del par y la heteroevaluación del profesor, extendida a una vertical diagnóstica – formativa pero enfatizada en la cuantitativa-sumativa originando un tensión a favor de éstas, ¿cuál sería la posición pertinente ante tal situación?.

Las competencias integran la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en un proceso inseparable y retroalimentador. Ésta, que «*es la reguladora del proceso, se basa en estándares como las evidencias de*

*entrada, los criterios de evaluación, las evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto*» (Ruiz, 2008, p.11). Además, explica que éstos son un criterio claro y preciso que expresa que debe hacerse y cuán bien debe hacerse, se trata de buscar lo fundamental para lograr la calidad, ¿dónde están, entonces, los problemas fundamentales para la calidad del aprendizaje?.

Solo se puede ser congruente erigiendo la autoevaluación del alumno como nuevo centro de gravedad del proceso. Sólo así el docente tendrá la confesión de los logros y problemas del aprendizaje interpretado por el alumno, pero, donde manifestará su subjetividad, sus pensamientos, sus conflictos, sus acciones, sus avances. Pero, en realidad la autoevaluación del alumno, no es otra cosa que, la autoevaluación de la práctica docente, a partir de él se evalúa el proceso toda vez que tiene que dar cuenta del aprendizaje del alumno y su autoaprendizaje, integrando al diseño curricular, sus diversas actividades, recursos y medios, así y solo así, enriquecerá su rediseño de práctica docente. El docente es un gran observador del proceso y su guía en la acción.

Los problemas de la adquisición y dominio de la competencia se localizan en una zona muy precisa, el de transición interfásica de la teoría a la práctica, a la ejecución de la competencia planeada, a su aplicación. En esta zona de desarrollo se experimenta una reacción en cadena de conflictos cognitivos y cognoscitivo, de un periodo de desequilibrio y reequilibración, en los procesos de asimilación-acomodación del nuevo saber y saber hacer. Para su análisis, comprensión, interpretación, comprensión e influir en su cambio, están los aportes de las diversas teorías del aprendizaje de la escuela activa, el constructivismo en sus diferentes modalidades, las cognoscitivas, la de complejidad, e inclusive, las metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas. Nada



que ver con el eclecticismo, sencillamente es el proceso de la integración teori-práctica para su intervención en la realidad estudiada: «*No hay nada tan práctico como una buena teoría*», (Biggs, 1994, p.1).

Esta dimensión concentra todas las dimensiones del aprendizaje en un punto muy denso y complicado que hace crisis. Primero, las dificultades de las competencias de lectoescritura colisionan con la resolución de problemas de las matemáticas y ciencias experimentales consecuencias directas del modelo tradicional pasivo y transmisionista. Segundo, una práctica docente obsoleta, que llega a esconder el libro, promover la inasistencia, realizar solo exámenes y ninguna actividad diferente e inclusive, promedios condicionados, preguntar cosas que no enseñan etc. Tercero, además, la enorme distracción ocasionada por los diferentes contextos, inclusive el escolar. Estas dificultades no abolibles por su naturaleza tienden a extinguirse con el tiempo por la calidad del aprendizaje, ¿cómo empezar a resolver esta problemática?, concentrando toda la atención en la solución de las dificultades y errores que se presentan durante el proceso

A partir de las fortalezas centrarse en la solución de las dificultades. *Einstein decía que solo era capaz de corregir los errores uno a uno, por lo tanto es preferible convocar a los alumnos a nuevos encuentros, que no intentar revisar todas las dificultades en única sesión. También es importante transmitir una visión positiva de los errores como etapas absolutamente normales de cualquier proceso. «No se debe olvidar que es a través de los errores que los profesores podemos intuir la naturaleza de las dificultades que encuentran nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje»*, (Villegas, p.45).

### 3. CONCLUSIONES

A.El nuevo modelo pedagógico del Bachillerato Nacional, centra el

aprendizaje del educando en una serie de habilidades y destrezas integradas a un componente intelectual aplicadas para el uso de la vida tal como lo concebía Descartes y Rousseau. Los programas curriculares movilizados de su construcción, se caracterizan por ser claros y precisos en las unidades de competencias, cuyo, proceso-productos regulan la vida escolar del alumno y paso a paso, bajo la dirección del docente en la óptica del Perfil de Egreso.

B.El enfoque por competencia está centrado en la función pedagógica de la evaluación, y hace gravitar alrededor de ella, su función social. Es fundamentalmente cualitativo, porque finca su objeto en el sujeto del aprendizaje y lo acompaña sistémicamente durante el proceso. Observándolo, y poniéndose en su lugar, dimensión por dimensión, tomando en cuentas su subjetividad, representaciones, pensamientos, inquietudes, conflictos, actitudes, comportamiento, hasta emociones y ansiedades, en compañía del condiscípulo asesor, del tutor, del orientador, y, en su participación deportiva y cultural de la Institución, pero no sería integradora, sino no se autoevalúa. Y es tan flexible que puede ser evaluada cuantitativamente en el cumplimiento de su función social si así se desea. Si se observa en todo al alumno, en el proceso paso a paso, conociéndose su desempeño y dificultades el examen sería obsoleto y absurdo, en todo caso, su uso serían de diagnósticos, que ya los hace CENEVAL y el ENLACE, o, aplicaciones del EDAOM, o, cualquier otra función de acuerdo al interesado.

C. La formación docente es pertinente porque: «*toda reforma*



*triunfa o fracasa según la practicabilidad que le reconozcan los docentes*». (Denyer et al. 2007). Debe ser muy clara y precisa, centrándose en : la lectoescritura, resolución de problemas, y las metodologías en la construcción de las competencias.

Eldorado, Culiacán Rosales, Sinaloa a 29 de Junio de 2010.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Taylor, S.J. y Bogdan, (1998) «Introducción a Los métodos Cualitativos de Investigación.». Editorial Paidós.
- Biggs, John (1994)» *Mejorar el aprendizaje de los estudiantes*.Oxford.
- Delfin Insuast, Luis «*Dimensiones del aprendizaje: una taxonomía del pensamiento*». [ixil.izt.uam.mx/.../ib:cd:mapoyo:dimensiones\\_del\\_aprendizaje\\_una\\_taxonomia\\_del\\_pensamiento.doc?](http://ixil.izt.uam.mx/.../ib:cd:mapoyo:dimensiones_del_aprendizaje_una_taxonomia_del_pensamiento.doc?)
  - Denyer, Monique et.at.(2007) «*Las competencias en la educación. Un balance*».México.FCE.
  - González Pérez, Miriam (2002) «*La evaluación del aprendizaje*»  
[...cmappublic2.ihmc.us/rid=1197697386312...8083/evaluacion2002.pdf](http://...cmappublic2.ihmc.us/rid=1197697386312...8083/evaluacion2002.pdf)
  - Gutiérrez Castillo Vicente Alfonso (2010)»*La evaluación y las competencias*.México. UAS-DGEP. Numero 4.
  - Jacobo García, Hector Manuel (Coord.) (2005) «*El acompañamiento sistémico: lo que los Educadores podemos hacer en contexto*».SEPyC.CONACYT.UPN-CULIACAN.CISE.
  - Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008) «*La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*». México. SEP-ANUIES-UAS. PROFORDEMS.
  - Ruiz Iglesias, Magalys (2008) «*La evaluación de competencias*».España.Universidad de la mancha, Castilla.
  - Ruiz Iglesias, Magalys (2008) «*La evaluación de competencias*». 1 4 8 . 2 0 4 . 1 6 0 . 1 5 8 / . . . / [LA%20EVALUACIÓN%20E%20COMPETENCIAS.pdf](#) .
  - Ruiz Iglesias, Magalys «*La evaluación basada en competencias*»  
[...www.cca.org.mx/profesores/congreso.../mag\\_competencias.pdf](http://...www.cca.org.mx/profesores/congreso.../mag_competencias.pdf) .
  - Schunk, Dale H. (1997) «*Teorías del aprendizaje*».México. Pearson Prentice may.
  - Torrano Montalvo, Fermin y González Torres, María Carmen (2004) «*El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*».Revista electrónica de investigación piscoeducativa y psicopedagógica, 2(1) ,1-34ISSN 1696-2095,No.3.
  - Vásquez Elías, Tapiero y López de Parra, Lillyam (1998)» *Sistema y complejidad para un modelo organizacional del Centro escolar en el siglo XX*». [www.oei.es/oeivirt/salacredi/ConferenciaElias.pdf](http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/ConferenciaElias.pdf)
  - Villegas, Marta E, Zuluaga, Claudia P. (2001)»*Procesos de la*



*autorregulación del aprendizaje desde la cátedra universitaria, una experiencia para compartir». Colombia. Revista Universidad Eafit. Número 124, pp. 43-54.*



# PERSPECTIVAS COMPETITIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA. CASO DE ESTUDIO, PREPARATORIA GUASAVE NOCTURNA

<sup>1</sup> Escuela de Ciencias  
Económicas y  
Administrativas (ECEA-  
UAS), Guasave, Sinaloa.  
[hpeinado75@hotmail.com](mailto:hpeinado75@hotmail.com)  
y [v\\_peinado@hotmail.com](mailto:v_peinado@hotmail.com);

**Víctor Manuel Peinado-Guevara<sup>1</sup>,**  
**Héctor José Peinado-Guevara<sup>1y2</sup>,**  
**José Antonio Huerta-Sandoval<sup>2</sup>**  
**Franklin Mendoza-Zamora<sup>3</sup>.**

<sup>2</sup> Preparatoria Guasave  
Nocturna, Guasave,  
Sinaloa.  
[jahuertas81@msn.com](mailto:jahuertas81@msn.com)

<sup>3</sup> Universidad Pedagógica  
Nacional (UPN) Guasave,  
Sinaloa. Tel

## RESUMEN

Las constantes transformaciones económicas y sociales que se presentan en el estado, obliga al sistema educativo nacional en todos sus niveles, a superarse y sobre todo, diseñar las estrategias que se deberán seguir para hacer frente a los nuevos retos de la economía. La evaluación constante de los modelos académicos, representa una alternativa para conocer el impacto de su acción y al mismo tiempo identifica las nuevas demandas formativas con la finalidad de responder a las necesidades sociales.

La modalidad semiescolarizada en el nivel medio superior para adultos, como la que ofrece la Unidad Académica Preparatoria Guasave Nocturna de la Universidad Autónoma de Sinaloa, crea expectativas importantes a la sociedad sinaloense, al dar la oportunidad al estudiante de seguir con su desarrollo educativo en el nivel medio superior y, a la vez, impulsarlo a seguir con su formación profesional. Con la presente investigación, se pretende evaluar el desempeño de la institución y del modelo educativo, en su principal objetivo de la formación de egresados, que deberán competir en el entorno profesional y laboral.



Para lograrlo, se determinaron los objetivos y se plantearon las estrategias metodológicas a seguir en la búsqueda de la información. Primeramente, se identificó el perfil de los alumnos de la institución y las metas que persiguen como estudiantes; siendo necesario el diseño y aplicación de un cuestionario a ciento noventa y cinco alumnos de la institución, además, se evaluó la percepción del estudiante respecto a la planta docente y al sistema educativo.

Con los datos obtenidos, se identificó el perfil de los estudiantes y la incidencia en la intención de continuar con los estudios en un nivel profesional, asimismo, se analizó la influencia que ejerce la institución en los estudiantes para que estos continúen con sus estudios. Por otro lado, se llevó a cabo un estudio en los diferentes planteles de educación profesional de la región, para detectar la presencia de los egresados de la preparatoria semiescolarizada y evaluar su desempeño académico.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos ante un estado que experimenta constantemente transformaciones económicas y sociales, altamente influidas por el proceso de la globalización, que ha debilitado prácticamente las líneas fronterizas y provocado una movilidad transnacional en el campo de la economía; lo que precisa la necesidad de la especialización para estar en un nivel competitivo de las economías poderosas. Esto ha estimulado que la velocidad de la construcción del conocimiento aumente rápidamente; que lo más constante es el cambio en todos los ámbitos de la vida humana y la sociedad actual está caracterizada por complicada, tecnificada e incierta. Esto y otros factores ha generado que la escuela esté en desventaja con el contexto externo que influye fuertemente en el comportamiento de los jóvenes y que, por lo tanto, es necesario formar un nuevo

ciudadano, corresponsable de su propia situación.

Una educación de calidad y acorde a las necesidades globalizadoras significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo; al mismo tiempo que se fomenten los valores que aseguren una convivencia social solidaria, y que se prepare para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Para lograrlo, es necesario el uso de herramientas y técnicas aprobadas por la comunidad científica nacional e internacional, que proporcionen las bases para el diseño de una política educativa en el marco del plan nacional de desarrollo (Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012).

En el estudio de la plataforma del desarrollo de la política educativa en el estado de Sinaloa, se reconoce que las reformas educativas y las tareas de asesoría no han impactado entre los alumnos como se esperaba. Se observa incongruencia entre la teoría y la práctica, entre el decir y el hacer, puesto que se siguen observando prácticas rutinarias y acciones de asesoría poco sistemáticas y distantes de las necesidades de los maestros; lo cual redundará en una práctica monótona y en clases poco atractivas para los alumnos que no los motivan para asistir a la escuela (SEPyC, 2007).

Para lograr los propósitos de los programas educativos, se deben sentar las bases de las competencias del futuro y, simultáneamente, se deberán hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de la información que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Ruiz, 2002).

Es importante señalar que la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), preocupada por el desarrollo de los alumnos de los diferentes



niveles educativos, incorpora estrategias evaluativas que permiten identificar las debilidades y con ello, fortalecer los programas institucionales. Asimismo, y apegado a los programas de la Universidad, la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP) las incluye en el mapa curricular y forma parte integral de la misión institucional.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) emprendida por la SEP desde el año 2007, el sistema de bachillerato de la UAS plantea un perfil del egresado desde una perspectiva pertinente conforme al tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo estudiante egresado de la educación media superior deberá poseer para desempeñarse proactivamente como ciudadano perteneciente a una región, a un país y al mundo entero (DGEP, 2010).

Desde esta perspectiva, es ineludible diseñar las herramientas que permitan evaluar a los estudiantes egresados del nivel medio superior, en el marco del perfil de egreso deseable para la institución e indispensable para las nuevas exigencias sociales.

Ahora bien, es interesante examinar la situación que se exterioriza en los egresados de la Preparatoria Guasave Nocturna, en la modalidad de bachillerato de tipo semiescolarizado, atendiendo el perfil de ingreso de sus alumnos; puesto que, de acuerdo a los estatutos institucionales, el alumno debe ser mayor de edad, o bien de jóvenes con responsabilidades diferentes de índole familiar o laboral, lo que compromete al estudiante en la disponibilidad de tiempo para la dedicación plena de su desarrollo académico (DGEP, 2006).

La modalidad semiescolarizada cumple con estas expectativas al dar una oportunidad al adulto de seguir con su desarrollo educativo y, a la vez, impulsarlo a seguir con su formación profesional. Por lo que se orienta

al estudiante a la investigación del conocimiento, de participar y competir por aprender, aprovechando al máximo su tiempo disponible (Castañeda, 1999).

El conocer el impacto que genera el programa educativo en la modalidad semiescolarizada a los estudiantes adultos, reconoce que esta es la base para diseñar las estrategias didácticas aplicadas a la planeación de los docentes y administrativos, lo que se refleja a su vez en el plan operativo anual y en la calidad educativa.

Evaluar el nivel académico y conductual con el que egresa el alumno de la institución, brinda un panorama indicativo en función a las tendencias a las que el docente y cuerpo administrativo deberán aplicarse en la búsqueda del éxito académico. Por otro lado, evaluar el éxito alcanzado por los estudiantes egresados de esta unidad académica al ingresar a la etapa profesional, da las bases para conocer el nivel competitivo con que el alumno se desenvuelve en el ámbito profesional.

El reconocimiento social de la calidad educativa es fundamental para la permanencia de la Unidad Académica Preparatoria Guasave Nocturna; ya que, ella reclama egresados bien preparados y competitivos que enfrenten las necesidades del sector productivo.

Por lo anterior, se describen los objetivos que se logran identificar en el transcurso de la investigación:

- Analizar y determinar la influencia que genera el plan educativo de la modalidad semiescolarizada en el perfil de egreso de los estudiantes adultos de la Preparatoria Guasave Nocturna.
- Identificar las principales problemáticas a la que se enfrenta la institución en el trayecto del ciclo académico y el impacto que genera



en las aspiraciones de los estudiantes.

- Evaluar el desempeño académico de los egresados de la Preparatoria Guasave Nocturna como un mecanismo para evaluar el éxito de la institución en la formación de estudiantes altamente competitivos.

La educación es un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los distintos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo. Para que México avance económicamente, es necesario hacer un análisis de cuáles son los factores que lo están impidiendo y uno de ellos, sin duda, es la educación (Álvarez, 2009).

Del mismo modo, es importante resaltar que en las políticas públicas, la educación es uno de los principios rectores en el plano del desarrollo humano sustentable, como uno de los principios del Plan Nacional de Desarrollo. Para lograrlo, es fundamental crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras (PND 2007 – 2012).

En particular, la Preparatoria Guasave Nocturna tiene el objetivo de incidir en los logros profesionales del estudiante, sean estos académicos o no, que le impidan lograr un desempeño adecuado durante sus estudios, y abatir el rezago, la reprobación, la deserción y la baja eficiencia terminal.

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Parte fundamental de esta investigación es analizar la perspectiva del estudiante al egreso de la institución, esto con la finalidad de crear un

panorama respecto a la competitividad con la que ingresa al entorno laboral o bien a la etapa profesional, lo que refleja la eficiencia del actuar académico de la institución en las acciones académicas que se desarrollan al interior, y la eficiencia del cuerpo docente y administrativo en el ejercicio de sus funciones.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de la presente investigación, se aplicaron 195 cuestionarios entre los alumnos de la Preparatoria Guasave Nocturna para detectar las principales necesidades de la institución y los alumnos que la integran. Entre los aspectos de mayor relevancia, se evaluó el perfil de ingreso de los alumnos y sus objetivos dentro de la institución. Es importante destacar la situación de la mayoría de los estudiantes, puesto que se trata de estudiantes adultos, con obligaciones laborales y en muchos de los casos de aspecto familiar. En ella se detectaron las necesidades de los estudiantes y el impacto que este programa genera en el desarrollo académico de los mismos. Para complementar esta información, se retomaron datos de los resultados del examen CENEVAL aplicados en el año 2009 a 100 estudiantes de nuevo ingreso, y correlacionaron con los expedientes de calificación correspondientes al ciclo 2009 – 2010.

En el actuar de esta investigación, se consideró el análisis de la información obtenida de los centros educativos de nivel profesional en el municipio de Guasave, se desarrolló en dos etapas, primeramente para ubicar la incidencia de egresados de la Preparatoria Guasave Nocturna en su modalidad semiescolarizada; posteriormente se analizó su desempeño académico. Esta información contribuye a detectar los perfiles de los egresados en función a un patrón de desempeño de los mismos en su estadía profesional.



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se mencionó en el capítulo anterior, se practicaron 195 encuestas a estudiantes del plantel, con la finalidad de identificar el perfil de los alumnos y los objetivos que persiguen dentro de la institución; obteniéndose los siguientes resultados.

Respecto a esta investigación, se abordaron como parte inicial los referenciales de los alumnos como el sexo, estado civil y edad. Dato importante en este estudio es que el 64.6% de la población estudiantil consultada en esta institución corresponde al sexo femenino, y como se aprecia en la figura 1; el 62 % de los estudiantes están casados o en unión libre, lo que significa que el esfuerzo de desarrollar el bachillerato, principalmente para la mujer al encontrarse en estas circunstancias, es aún mayor y que requiere, en gran medida, del apoyo familiar, pues se debe impulsar al estudiante en su desarrollo académico. Por otro lado, después de analizar

las frecuencias en las edades de los encuestados, el 74.3% oscilan en un rango de 18 a 32 años de edad, que es la edad más productiva en la vida de una persona, lo que supone que las responsabilidades laborables son aún mayores, lo que se puede convertir en un obstáculo en el desempeño del estudiante.

Se cuestionó al alumno si piensa seguir estudiando después de terminar el bachillerato a lo que el 91% respondió que sí, que es una de sus principales metas, por lo que, analizando los datos anteriores, lo que pudiera significar un obstáculo para que el estudiante continúe con sus estudios, el alumno entra a bachillerato en la modalidad semiescolarizada con la principal meta de buscar una especialización en el ámbito profesional.

Dentro de las carreras profesionales en las preferencias de los estudiantes de la Preparatoria Guasave Nocturna en la

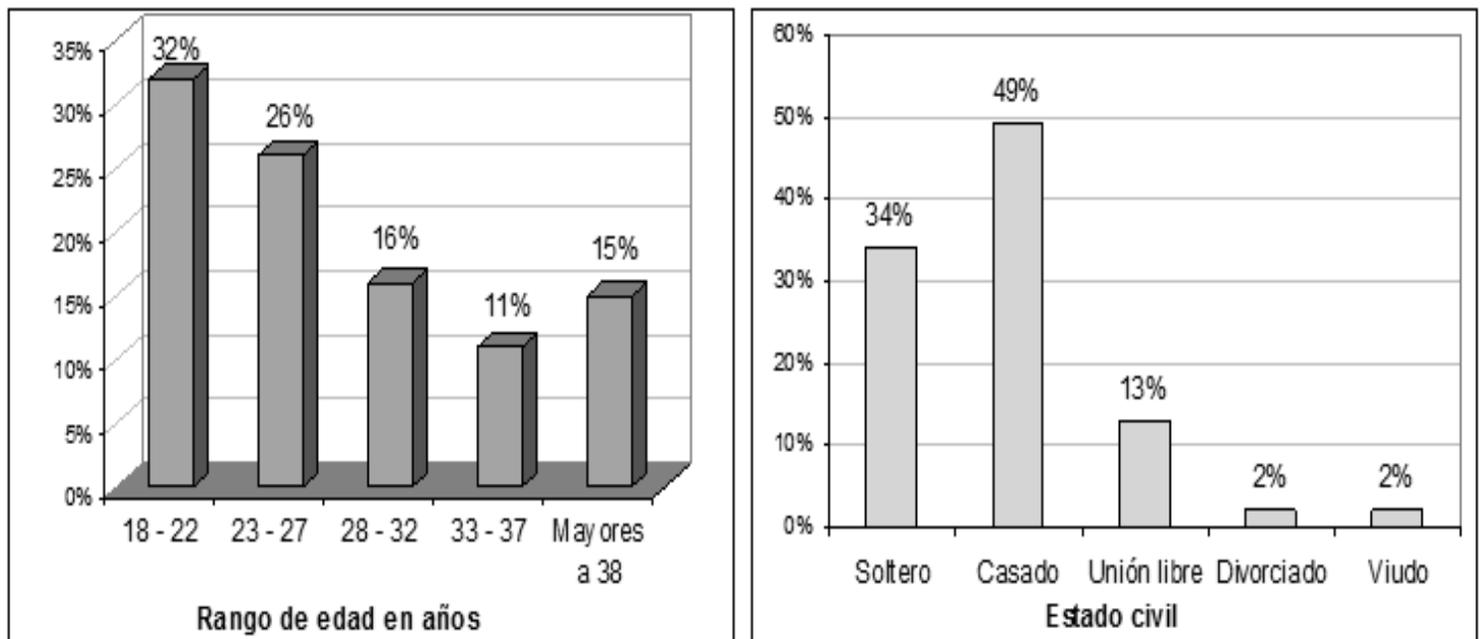


Figura 1. Estado civil y grupos de edades de los estudiantes de la Preparatoria Guasave Nocturna.

modalidad semiescolarizada, se encontró una diversidad de carreras en las aspiraciones de los alumnos, predominando las de las ciencias de la salud, leyes y administrativas (ver figura 2).

Para efecto de evaluar el desempeño de la institución en la prestación de servicios educativos, se cuestionó a los encuestados si la calidad de la enseñanza que percibe, cumple con las expectativas deseables; y si ésta lo ha estimulado para seguir con estudios profesionales, obteniéndose los siguientes resultados:

El 51% de los encuestados señalan que la calidad de educación que perciben en la institución cumple con las expectativas deseadas, que están al nivel de las exigencias del alumnado en general. Ningún alumno se manifestó de manera negativa, lo que habla

de que el servicio que perciben es acorde a las necesidades institucionales (Ver figura 3); esta situación ha permitido que el 85% de los estudiantes afirmen que su estancia en la escuela los ha impulsado a continuar con sus estudios en un nivel profesional.

Paralelamente a los resultados que se obtuvieron de la encuesta aplicada a los estudiantes de la institución, se realizó un comparativo entre los resultados del examen CENEVAL y los promedios de calificaciones durante el ciclo escolar 2009-2010.

Para esto, se aplicaron 100 cuestionarios del examen CENEVAL a alumnos del turno sabatino con el fin de poseer un diagnóstico de los alumnos que se recibieron y ver el efecto en su trayectoria. De los alumnos que presentaron el examen CENEVAL, un estudiante desertó de la escuela en los

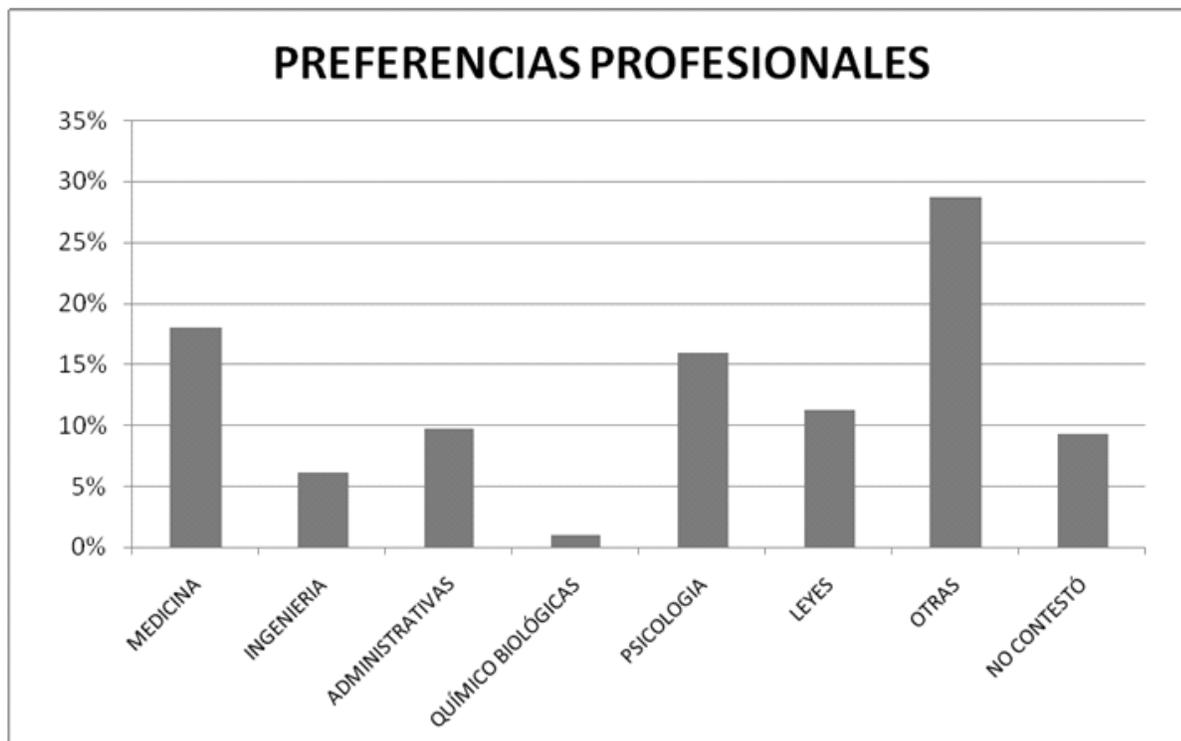


Figura 2. Preferencias profesionales por los estudiantes de la Preparatoria Guasave Nocturna, modalidad semiescolarizada.



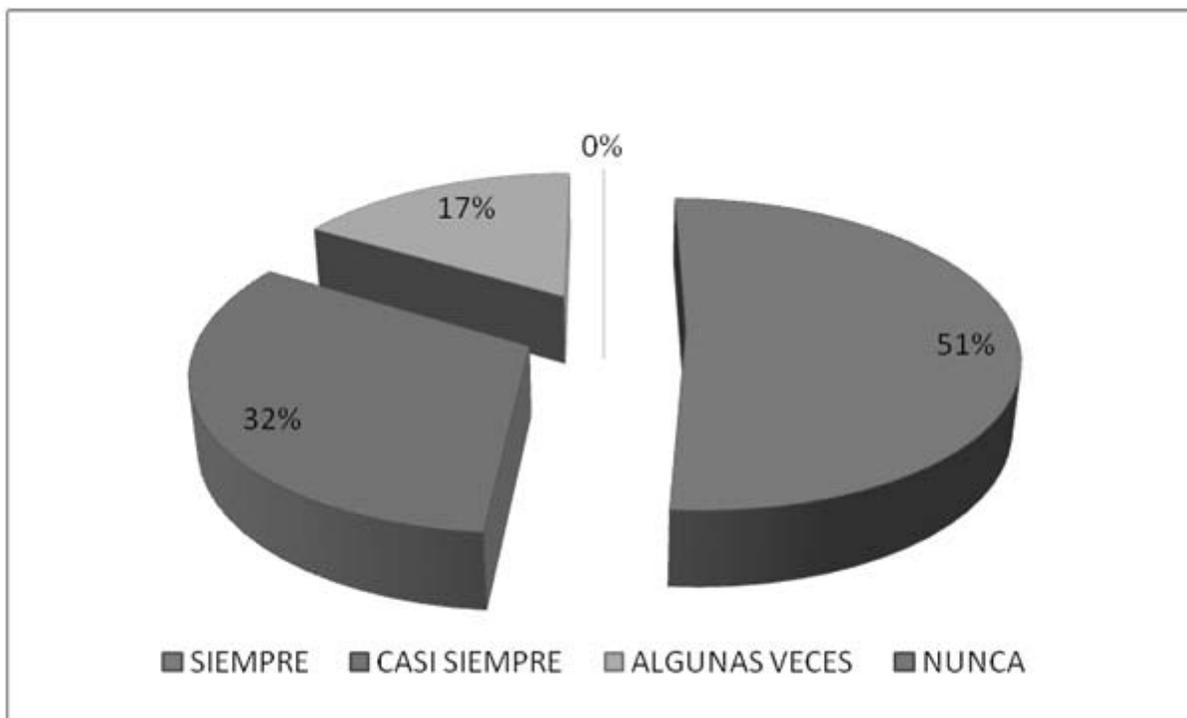


Figura 3. Perspectivas de los estudiantes de la Preparatoria Guasave Nocturna, respecto a la calidad de enseñanza.

primeros días, por lo tanto, para fines comparativos, se omitió su inclusión al estudio.

En la tabla 1, se pueden ver los resultados de la vida escolar del estudiante en el ciclo 2009-2010 y su respectivo promedio en el examen CENEVAL. Se observa que, entre menos edad tengan los alumnos, el puntaje en el examen es mayor; sin embargo, en la vida escolar sucede lo contrario, los alumnos menores de 26 años son más propensos a reprobado, y el índice de reprobación es del 43.5% para alumnos de 18 a 25 años; en cambio, en la población adulta mayores de 26 años, el índice de reprobación es menor, con tan solo un 5.9%.

Respecto al efecto en los promedios generales por rangos de edad, es observable que, conforme se incrementan los rangos de edades, el promedio general es más alto, y para efectos de esta investigación, la

población estudiantil con mayor promedio es la que tiene más de 36 años.

En la figura 4, se muestra la relación entre los resultados del examen CENEVAL y promedio de calificaciones para personas menores de 26 años, esto debido a que son los que presentan mayor incidencia en materias reprobadas y con menor promedio y puede ser un valioso indicador en la selección de estudiantes de nuevo ingreso en ciclos escolares subsecuentes.

Se utilizó un modelo de potencias con un ajuste  $R=0.53$  y la relación es la siguiente:

$$PC = 0.107 \times 10^{-9} Cal^{12.2005} + 892.86$$

Donde

- PC representa la puntuación en CENEVAL y
- Cal es el promedio de calificaciones obtenido.



ENCUESTA APLICADA A ALUMNOS DE TURNO SABATINO

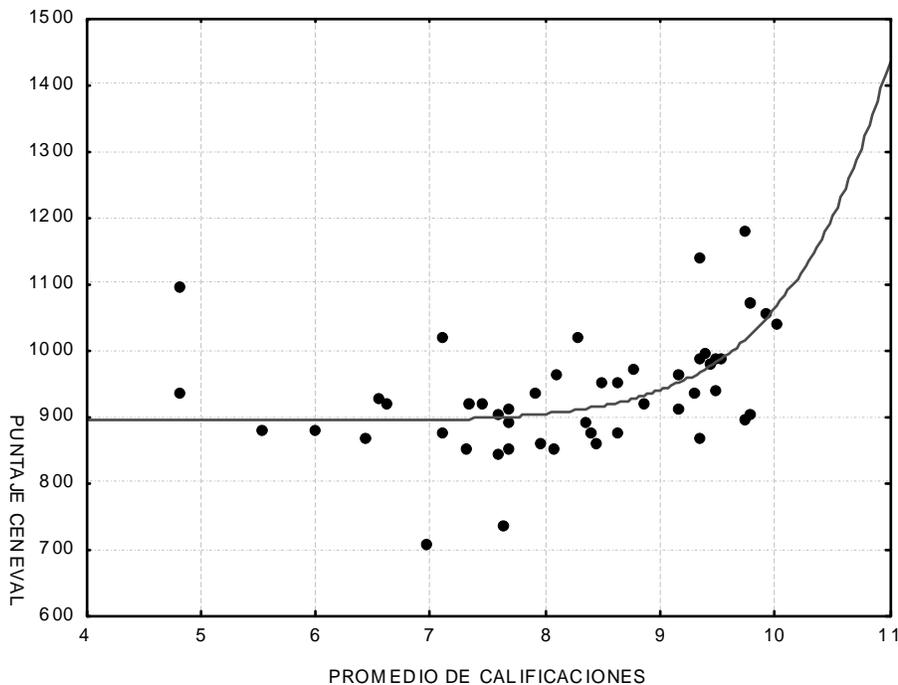
RANGO DE EDADES	TOTAL DE ALUMNOS	ADEUDAN AL MENOS UNA MATERIA		PROMEDIO CICLO 2009 - 2010	PUNTAJE CENEVAL
		NÚMERO	%		
< 18 Años	3	1	33.3%	8.5	940.7
18 – 25 Años	46	20	43.5%	8.1	932.8
26 – 35 años	33	6	18.2%	8.8	933.6
36 años y más	17	1	5.9%	9.3	906.2
Total	99	28	28.3%	8.6	930.3

Tabla 1. Comparativo de los resultados del CENEVAL y su incidencia en los promedios de los alumnos y las materias reprobadas en la Preparatoria Guasave Nocturna.

Por otro lado, el seguimiento a egresados es, sin duda, una de las prioridades que debe tener toda unidad académica de educación media superior, pues en base a este estudio es posible conocer el éxito profesional de sus

estudiantes y de la excelencia en los servicios de la institución.

Motivados por tal situación nace el interés por realizar un estudio de seguimiento a egresados, principalmente en las



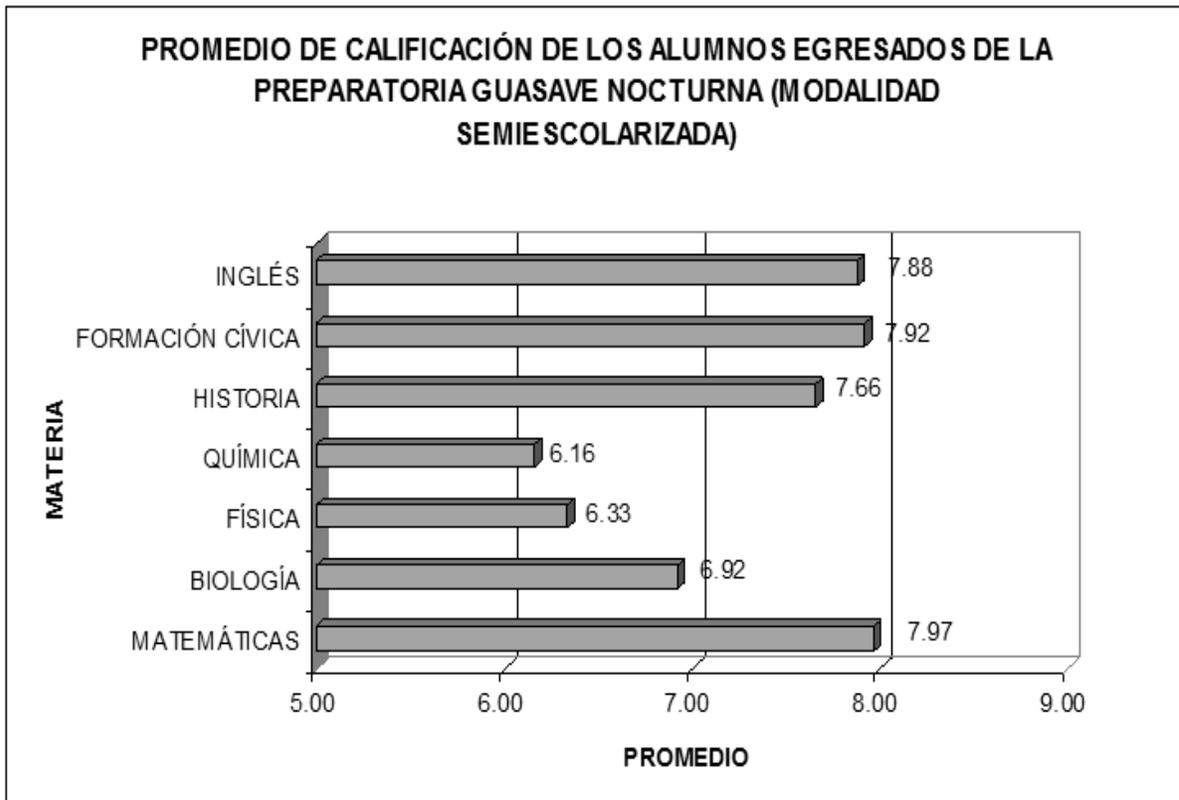
instituciones educativas de nivel profesional del municipio, esto con la finalidad de conocer el nivel competitivo de los estudiantes de la Preparatoria Guasave Nocturna. Recuérdese que el perfil de los estudiantes de esta institución es de personas mayores de edad, en su mayoría con responsabilidades laborales y familiares.

En primer lugar, se realizó un estudio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que egresaron en el año 2009. De los 215 estudiantes que se analizaron, 158 corresponden a la modalidad semiescolarizada, observándose que en las materias de física y química, los estudiantes tienen la más baja calificación, lo cual se debe tomar en cuenta para el reforzamiento de los programas en estas áreas. Es importante señalar que en el área de inglés, a pesar que los estudiantes ingresan con baja puntuación, salen preparados con una calificación aceptable (ver figura 5).

La Preparatoria Guasave Nocturna atiende a personas que quieren seguir estudiando, pero también a alumnos que ocupan el certificado para obtener mejores ingresos en sus trabajos. Por esta razón, se realizó un monitoreo en distintas escuelas profesionales del municipio de Guasave, para detectar la incidencia de los alumnos egresados de esta institución, encontrando que de un total de 215 egresados, 91 estudiantes se encuentran inscritos y cursando en dichos planteles, estos datos corresponden a las escuelas de la UAS (ECEA, Derecho y Escuela de Psicología), U de O y Tecnológico de Guasave (ver figura 6).

El seguimiento a egresados es, sin duda, uno de los principales indicadores que toda unidad académica en educación media superior debe tener presente para evaluar el éxito de

Figura 5. Comportamiento de las calificaciones de los egresados en las distintas áreas del conocimiento.



los programas de estudios de la institución. Por lo tanto, se procedió a solicitar las constancias con calificaciones de los alumnos inscritos de los diferentes centros educativos, para evaluar, en función a las calificaciones que obtuvieron los alumnos, el nivel competitivo de los estudiantes egresados de la Preparatoria Guasave Nocturna, modalidad semiescolarizada.

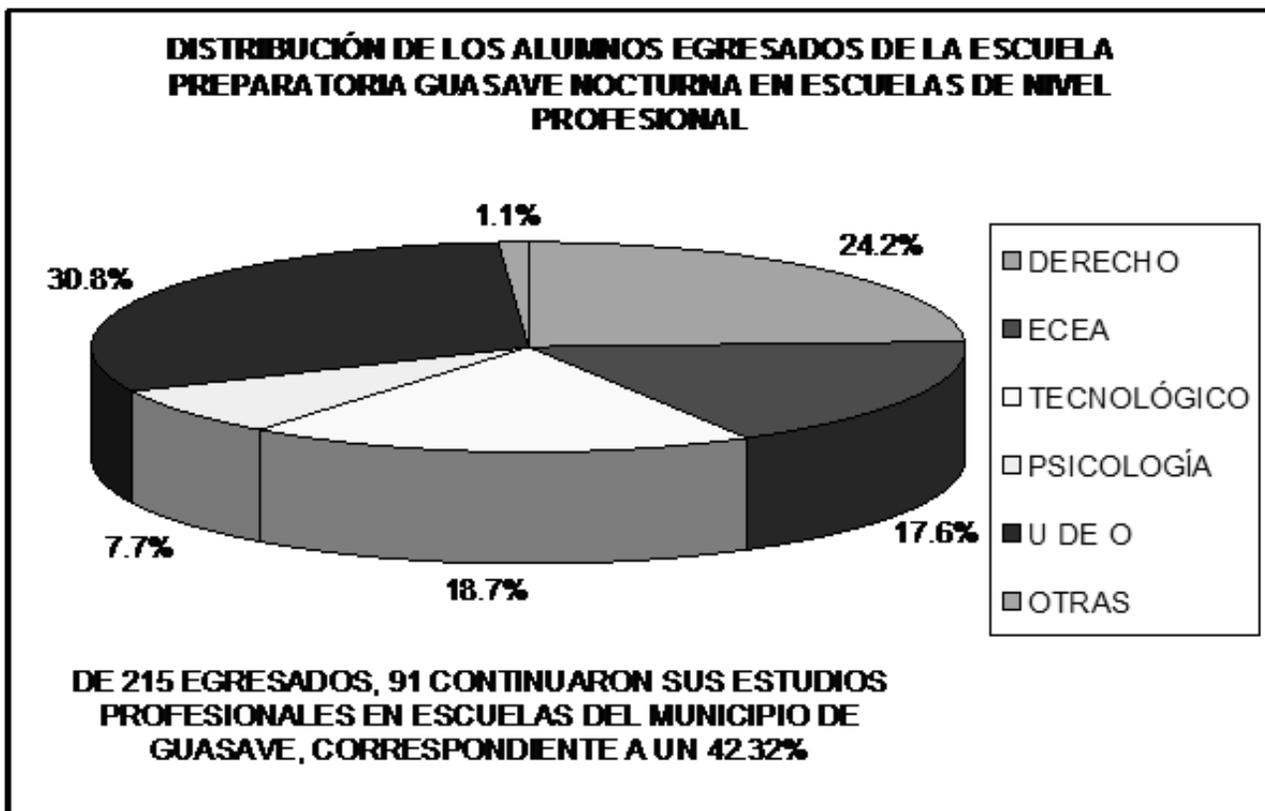
Después del análisis de las constancias de calificaciones que se obtuvieron de alumnos egresados de la Preparatoria Guasave Nocturna en las diferentes instituciones educativas de nivel medio superior, es importante resaltar que, desde el punto de vista competitivo, los alumnos están desarrollándose de manera satisfactoria con un promedio general acumulado de 8, destacando principalmente los alumnos que

se encuentran en la Escuela de Derecho Guasave, con 8.88; respecto a la Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas, es donde se tienen más alumnos con materias reprobadas y el promedio más bajo con un 7.25; y por último, en el Tecnológico, es donde hay más deserción escolar con 9 casos. Estos datos, refleja que el nivel educativo que se desarrolla en la Preparatoria Guasave Nocturna, cumple con las exigencias sociales en nuestro entorno y si bien se podría pensar que los resultados son positivos, es necesario profundizar aún más para atender las principales debilidades de los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento.

CONCLUSIONES

El proceso de globalización y las constantes transformaciones económicas, culturales y

Figura 6. Distribución de los estudiantes egresados de la Unidad Académica Preparatoria Guasave Nocturna en escuelas profesionales del municipio de Guasave.



sociales a la que está sujeto el estado mexicano, obliga a la sociedad en general a especializarse y estar a la vanguardia de las demandas internacionales, lo que provoca que las autoridades educativas de las diferentes instituciones académicas estén en constante supervisión de sus programas educativos. Para lograrlo, es importante definir los principales indicadores que reflejen las principales debilidades y de las que se deben de atender de manera urgente.

La Preparatoria Guasave Nocturna en la modalidad semiescolarizada representa una alternativa para aquellas personas que, por diferentes circunstancias, abandonaron sus estudios, y que, dado a las mismas exigencias del mercado laboral, han entendido de la necesidad de continuar con sus estudios para buscar la especialización, como una alternativa de ser más competitivos. Las autoridades académicas de la institución tienen un reto fuerte, pues aparte de formar académicamente a los estudiantes está el aspecto moral para incentivar al educando a continuar con sus estudios profesionales.

Atendiendo el perfil de ingreso de los alumnos estudiados, se observa que el rango de edad que más predomina en la institución oscila en un 74.3%, de 18 a 32 años; edad más productiva en la vida de una persona, lo que supone una alta incidencia de personas con responsabilidades laborales; aunado a esto, un 62 % que están casados o en unión libre. Esta situación implica que el esfuerzo para cumplir con sus obligaciones académicas es aún mayor, y que las autoridades académicas retomen un esquema de enseñanza que se adapte a las necesidades de los educandos.

Es importante destacar que el 91% de los estudiantes que ingresa a esta institución, es con la finalidad de buscar una especialización en alguna carrera profesional en las diferentes áreas del conocimiento; por lo que, el compromiso institucional es mantener esas aspiraciones y preparar al alumnado para que

sea competitivo al momento de egresar. A tal efecto, la población académica consultada esta satisfecha por los servicios recibidos, y consideran que esta institución cumple con las expectativas que se plantearon al inicio de su ingreso a la institución.

En el análisis de los resultados del examen CENEVAL practicado a 100 estudiantes de el turno sabatino, se encontró que entre más joven es el alumno, más alto es su puntaje; pero en el seguimiento a estas personas fue factible observar, que entre más joven la incidencia a reprobado una o más materias fue más alta y con menor promedio y, que las personas de más edad, son las que obtuvieron mejores promedios.

El seguimiento a egresados se ha convertido en los últimos años y es uno de los principales indicadores de la eficiencia de las instituciones educativas. En el estudio realizado en los planteles que ofrecen servicios de educación profesional en el municipio de Guasave, se detectaron 91 alumnos que egresaron el 2009 de la Preparatoria Guasave Nocturna. Se gestionaron las constancias con calificaciones en los diferentes planteles, obteniendo respuestas de las escuelas ECEA, Derecho Guasave y Tecnológico, por lo que se procedió al análisis de los resultados obtenidos, y, al término del primer periodo evaluativo, el promedio general que obtuvieron los alumnos egresados de la institución es de 8, y abandonaron sus estudios 12 alumnos. Estos datos reflejan que el nivel educativo está acorde a las exigencias sociales, pero se debe profundizar más el estudio, para atender las principales debilidades que sean detectadas.

#### AGRADECIMIENTO

A la DGEP de la Universidad Autónoma de Sinaloa por el financiamiento del presente trabajo mediante el programa de fomento a la investigación educativa en el bachillerato.



## LITERATURA CITADA

Álvarez-Gutiérrez, M. R. 2009. La importancia de la Educación en México. Opinión de columna. CNN Expansión. <http://ols.uas.mx/PubliWeb/Articulos/la-importancia-de-la-educaci%C3%B3n.pdf> [julio 2010]

Castañeda-Figueiras, M. R. 1999. Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo Integral de Evaluación e instrucción. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. 4 (2B), 251-278.

DGEP. 2006. Currículo del bachillerato UAS 2006, modalidad semiescolarizada. Documento de trabajo. DGEP UAS. Culiacán, Sinaloa, México. 99 pp.

DGEP. 2010. Perfil del egresado del bachillerato de la UAS. Documento de trabajo. DGEP UAS. Culiacán, Sinaloa, México. 9 pp.

PND 2007 - 2012. Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012. Poder Ejecutivo Federal, México. 324 pp.

Ruiz Iglesias M. 2002. El Logro de Mayor Autonomía en el Aprendizaje. Editorial Venecia. México. 240 pp.

SEPyC. 2007. Foro estatal de consulta para la elaboración del Programa Nacional de Educación 2007 – 2012. SEPyC. Culiacán, Sinaloa, México. 46 pp



# LA OBSERVACIÓN, LA RÚBRICA Y EL PORTAFOLIO: PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE FORMADO EN COMPETENCIAS

Irma Leticia Zapata Rivera\*  
Mónica Liliana Rivera Obregón\*\*

\*Licenciada en Trabajo social. Profesora de asignatura en la preparatoria Guasave Diurna.  
[rizalet@hotmail.com](mailto:rizalet@hotmail.com)

\*\*Doctorado en Pedagogía. Profesora de inglés en la Preparatoria Gusasve Diurna y Centro de idiomas.  
[obregón.39@hotmail.com](mailto:obregón.39@hotmail.com)

## INTRODUCCION

Proponer un instrumento, a nuestra consideración completa, que permita evaluar el desempeño académico de las y los facilitadores del diplomado en competencias docentes, es la intención que se persigue con este artículo.

*El diagnóstico* que nos permite reconocer desde la ANUIES, el perfil del docente desde un enfoque por competencias; *la planeación* por competencias como rasgo fundamental del nuevo enfoque constructivista y del docente formado bajo ese mismo modelo pedagógico y *la propuesta de metodológica* de evaluación, complementan dicho instrumento. La triangulación entre la observación, el portafolio y la rúbrica constituyen la propuesta de evaluación del desempeño docente de las y los facilitadores del programa de formación de docentes del nivel medio superior.

## DIAGNOSTICO COMPETENCIAS DOCENTES (ANUIES)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se define como un proceso consensuado que consiste en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que surge como un esfuerzo para abatir el déficit



educativo que atraviesa el país en cuanto a la atención de los problemas de cobertura, equidad y calidad que enfrenta la EMS.

La reforma NO es una solución cósmica ni cosmética a través de la cual las cosas cambian por fuera para seguir siendo iguales de fondo, NO es un proceso de cambio perpetuo, pues habrá que esperar para evaluar el año 2012, NO es una imposición pues es producto del análisis consensuado entre directivos, NO es un intento de homologación de planes de estudio ni la construcción de troncos comunes.

La institución, la escuela y el aula, constituyen distintos momentos o espacios en la concreción de la RIEMS. Cada uno de éstos aterriza en la figura del responsable del proceso aprendizaje enseñanza. El actor protagónico en el escenario del NMS, sin duda alguna lo es el docente pues es la piedra angular de la reforma. Es el responsable de generar la transformación del estudiante en el espacio áulico. Pero preguntémonos quien es el docente y que es la docencia para luego establecer su perfil profesional.

La docencia es una actividad compleja que requiere para su ejercicio, de la comprensión del fenómeno educativo y va más allá de la simple transmisión de conocimientos (Santoyo, 1999). Quien realiza dicha actividad es considerado como docente.

Para Jiménez (2005), la docencia es una actividad profesional con gran complejidad, por lo cual requiere ser conceptualizada a partir de su contexto, debido a que es influida, entre otras variables, por la filosofía de la institución en la cual se realiza y el nivel educativo en la que se ejerce.

Desde otra mirada se concibe a los profesores como profesionales que no se limitan a hacer lo que otros quieren que hagan,

sino que son capaces de establecer procesos de reflexión compartida de manera que salve su posible subjetividad con la discusión y el diálogo entre iguales, y así ir avanzando en la calidad de su ejercicio profesional, Ferreres en Barrios (1998). El sólo dominio de una disciplina no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional, de ahí que un docente debe reconocer las relaciones que se establecen al interior y al exterior del aula, pues no todos los obstáculos que se enfrentan en el salón de clases se originan ahí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y por supuesto en el aula en el momento de la interacción.

Según la ANUIES un docente es quien:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

### **PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS (FACILITADORES DIPLOMADO)**

Indiscutiblemente que el enfoque en competencias permea de bondades al proceso aprendizaje enseñanza en lo general y al sujeto cognoscente en lo particular. En este sentido el enfoque en competencias es



aquel que orienta la intervención educativa al logro de capacidades del aprendiz, así como a la superación paulatina de sus propios niveles de desempeño, desarrollando sus habilidades, destrezas y actitudes.

Desde esa perspectiva es menester organizar los contenidos programáticos de manera tal que resulte lo más accesible posible del sujeto cognoscente, hecho que se logra solo en la medida de una buena organización de clase; dicho de otra manera, la planeación didáctica (evidentemente desde la mirada de las competencias), resulta ser la herramienta adecuada para el logro de tal objetivo.

Planear es prever, por lo tanto la planeación didáctica en competencias es importante dado que en ésta se describen de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de un forma consciente y organizada, el objetivo de la materia.

En este sentido la planeación del docente orienta los procesos para el desarrollo exitoso del aprendizaje del estudiante, al mismo tiempo que provoca la recuperación de sus conocimientos y la evaluación de los mismos (Planeación Didáctica, Modelo Educativo Siglo XXI-III).

La evaluación es un proceso, dice Silvia Schmelkes (1995), tiene, por tanto, un carácter formativo e implica la realización de evaluaciones al final de cada clase, de manera que permitan la retroalimentación del programa tanto en su adecuación previa como a los aspectos dinámicos y de relación del mismo.

Por su parte Cepeda (2004), en su artículo «Metodología de la enseñanza basada en competencias», afirma que el proceso de aprendizaje tiene un principio, la dosificación de su asignatura; ya que ésta se convierte en una herramienta útil para el logro de

competencias y niveles de aprendizaje dentro del salón de clase, a este respecto señala Pimienta (2005), la clase se concibe como la forma fundamental de organizar la enseñanza de la escuela, como un proceso planeado con una intención específica que inicia con el plan diario de clase como primer momento.

Metodológicamente la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), enfoque constructivista (competencias), a través de las universidades públicas y privadas se han dado a la tarea de profesionalizar al conjunto de las plantas docentes, mediante el programa de formación docente del nivel medio superior (PROFORDEMS).

La metodología de la enseñanza de un programa basado en competencias consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora. Este proceso de evaluación se encuentra íntimamente relacionado con la programación y planeación del programa, de acuerdo con los datos obtenidos.

Es necesario tener en cuenta que la evaluación sirve para ajustarse a las características del contexto donde el programa se está aplicando, así la evaluación de éste no es un mero acto puntual, sino que sirve para una mejora continuada del mismo; de ahí que la hemos de entender como un proceso. La evaluación es un mecanismo igualmente aplicado a los actores protagónicos del proceso aprendizaje enseñanza, así como de aquellos elementos de carácter secundario, pero no de menor importancia.

No es en este momento la idea de analizar la planeación en competencias *per se*, ni en tanto resultados del estudiante, sino más bien desde la observancia del desarrollo y la



mediación de las y los docentes facilitadores del PROFORDEMS.

La evaluación del desempeño docente desde un enfoque en competencias se lleva a cabo con relación a los criterios que se establecen en las normas, los cuales nos ayudan a determinar los resultados del aprendizaje del estudiante, para poder emitir los juicios de competente frente a un no competente (Ángeles, 2005).

Esta reflexión permite ser consciente de las posibles formas de estudio del desempeño docente de acuerdo al objetivo de evaluación y algunas características contextuales que influirán en la adopción de un modelo en particular. Las instituciones educativas (hoy día), utilizan distintos y diferentes modelos para la evaluación del desempeño docente. Los más socorridos son el modelo basado en la opinión de los alumnos, modelo de evaluación a través de pares, modelo de autoevaluación, modelo de evaluación a través de portafolio.

A continuación una breve descripción del Portafolio, que es el que se involucra directamente en esta propuesta pues consideramos que los modelos antes mencionados se encuentran inmersos en este mismo.

### **Modelo de evaluación a través de portafolio**

Un portafolio es una colección intencional de trabajos y reflexiones orientados a un objetivo en particular utilizado para evaluar al docente en un periodo específico. El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente se debe a que la docencia es una actividad de muchas dimensiones y esta técnica permite juntar diversas evidencias sobre esta actividad, ya que un portafolio revela las reflexiones y el pensamiento existente detrás del trabajo reflejado en el salón de clases. De manera específica, permiten conocer los recursos con los cuales el docente realiza su enseñanza. Además permite evaluar diversas habilidades que no necesariamente

se ven reflejadas en el aula (Martin-Kniep, 2001 a).

Este es un modelo básicamente cualitativo, donde el docente es el informante de los productos relacionados con su ejercicio, aunque en ocasiones se pueden incluir evidencias de otras fuentes (opiniones de alumnos y colegas, si se cuenta con ellas) (Martin-Kniep, 2001 a). Es un modelo bastante completo, ya que puede comprender auto evaluaciones, así como expectativas actuales y metas futuras del profesor (Martin-Kniep, 2001 b).

El portafolio puede ser utilizado con fines diagnósticos, formativos y sumativos; aunque para que éste sea efectivo debe de contar con evidencia que refleje la experiencia del docente con respecto a su enseñanza (planificaciones, material de apoyo utilizado en el aula, material didáctico elaborado); información sobre sus estudiantes (ejemplos de evaluación del aprendizaje o productos realizados por éstos); reflexiones sobre su labor de enseñanza (concepción de educación, su percepción sobre sus estudiantes); así como publicaciones, reconocimientos, constancias de actualización disciplinar y pedagógica.

En un ejercicio de autocrítica resultaría pertinente preguntarnos ¿he sido yo evaluada? ¿Por quién? ¿Bajo qué mecanismo o modelo? y ¿Cuál ha sido el resultado? El desconocer tal situación me hace pensar que mi desempeño docente es bueno, habría que cuestionar a la otra parte.

La inexistencia o al menos el desconocimiento de algún modelo de evaluación normativizado desde las coordinaciones del PROFORDEMS en el NMS, nos deja a las y los facilitadores, lo mismo que a las instituciones, en desventaja en pro de la profesionalización en aquellas áreas de debilidad por lo que PROPONEMOS, la siguiente.



**PROPUESTA METODOLOGICA DE  
EVALUACION DEL DESEMPEÑO  
DOCENTE A TRAVES DE LA  
TRIANGULACION DE:  
LA OBSERVACION, EL PORTAFOLIOS Y  
LA RUBRICA.**

La propuesta de evaluación al desempeño docente de las y los instructores del PROFORDEMS, que presentamos tiene como único fin obtener información que sea utilizada por la instancia universitaria correspondiente (DGEP), con el propósito de conocer las debilidades y fortalezas presentes en el desarrollo del PROFORDEMS para el Aprendizaje, buscando minimizar las debilidades y potencializar las fortalezas en el logro de un programa de calidad.

### PORTAFOLIOS

Para la implementación de este se deben establecer lineamientos sobre su estructura: se debe determinar si el profesor será libre de incluir el contenido que prefiera o si éste será restringido; también se debe especificar el formato (físico o electrónico) y los criterios de evaluación. Para la emisión de juicios

sobre el desempeño docente puede hacerse uso de pares académicos, escalas o listas de cotejo, siempre tomando como base el perfil docente establecido (Peterson, 2000<sup>a</sup>) con el propósito esencial de ser útiles para obtener un panorama de calidad del trabajo docente y necesidades de actualización de sus formadores de formadores.

### RUBRICA

La capacidad de construir y poner en práctica la evaluación en el momento adecuado para el propósito correcto es una tarea difícil. La rúbrica de acuerdo a Simón (2001), se define como un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño, en la cual se facilita la medición, estableciendo criterios que permitan determinar la calidad del desempeño docente que son complejos, subjetivos e imprecisos.

Ventajas al implementar la rúbrica como proceso de evaluación del desempeño de docente, según Zazueta y Herrera (2009):

Nombre de la Materia		Código del Alumno:
Nombre del instructor		Generación:
No.	ASPECTOS A EVALUAR	CALIFICACIÓN
1	NIVEL DE ENSEÑANZA	Máximo 60 puntos
1.1	¿El programa de la materia estaba completo y claramente presentado por el asesor al inicio del semestre o materia?	
1.2	¿La metodología de trabajo fue presentada en tiempo y forma?	
1.3	¿El asesor domina el contenido de la materia que imparte?	
1.4	¿El asesor está actualizado en la materia que imparte?	
1.5	¿El asesor propicia la atención e interés de los estudiantes por aprender el contenido de su materia?	
1.6	¿El asesor estableció e informó los criterios de evaluación del curso, al inicio de éste?	
		Total



2	NIVEL DE EXIGENCIA	Máximo 40 puntos
2.1	¿El asesor induce a los estudiantes al esfuerzo por lograr los objetivos del curso?	
2.2	¿El asesor promueve en los estudiantes la investigación y/o consulta de otras fuentes para apoyar los contenidos de su materia?	
2.3	¿Utiliza el asesor material didáctico adecuado y al alcance de los estudiantes?	
2.4	¿El asesor exige a sus estudiantes cumplimiento y puntualidad en la entrega de sus trabajos?	
Total		
3	NIVEL DE CUMPLIMIENTO	Máximo 40 puntos
3.1	¿El asesor abordó y cumplió todas las unidades y contenidos temáticos del programa?	
3.2	¿Se cumplieron con todos los objetivos de aprendizaje o en su caso se lograron las competencias enunciadas?	
3.2	¿Aplicó el asesor los criterios de evaluación tal como los estableció?	
3.4	¿Informa el asesor oportunamente los resultados de las evaluaciones o proyectos?	
Total		



<b>4</b>	<b>CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN HACIA LOS ESTUDIANTES</b>	<b>Máximo 80 puntos</b>
4.1	El asesor muestra interés por el aprendizaje de los alumnos.	
4.2	El asesor es respetuoso de las ideas de los demás.	
4.3	Es el asesor abierto al diálogo y propicia la participación de los estudiantes	
4.4	El asesor retroalimenta oportunamente las participaciones de los alumnos.	
4.5	El asesor se interesa por sus alumnos y promueve un ambiente de aprendizaje agradable.	
4.6	El asesor favorece la autogestión de los estudiantes estableciendo fechas de participación y entrega de trabajos que permitan al estudiante programar sus tiempos de estudio.	
4.7	El asesor promueve la interacción entre los mismos estudiantes a través de actividades que permitan la colaboración y cooperación.	
4.8	El nivel de interacción que se dio entre los estudiantes de tu grupo fue adecuado.	
	Total	
<b>5</b>	<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	<b>Máximo 60 puntos</b>
5.1	¿Los materiales utilizados en el curso (textos, videos, video conferencias, hipertextos, etc.) apoyaron en el logro de los objetivos de aprendizaje y fueron suficientes?	
5.2	¿Las actividades de aprendizaje diseñadas (lecturas, trabajos de documentación e investigación, ensayos, trabajos en equipo, debates, reportes de lecturas, etc.) permitieron alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos?	
5.3	¿El asesor promovió la utilización eficiente de los recursos y herramientas con que cuenta la plataforma Moodle y/o otros recursos para el logro de los objetivos de aprendizaje?	
5.4	¿Cómo calificas el grado de pertinencia de los materiales de apoyo que se ofrecen en las materias en relación a los objetivos establecidos?	
5.5	¿Fue fácil acceder y/o conseguir los materiales?	
5.6	¿Se utilizó bibliografía actual y/o pertinente?	
	Total	

✓ Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del docente y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.

✓ Enfoca al docente para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.

✓ Permite al docente describir cualitativamente los distintos niveles

de logro que el estudiante debe alcanzar.

✓ Provee información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.

✓ Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante



### Metodología para el diseño de la rúbrica

Para diseñar una rúbrica es necesario primero, según Zazueta y Herrera (2009)...

- Revisar detalladamente la unidad o variable que se va a estudiar.
- Establecer con claridad dentro de esa unidad o variable un (unos) objetivo(s), desempeño(s), comportamiento (s), competencia(s) o actividad (es) en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar.
- Describir claramente los criterios de desempeño específicos que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de esas áreas y asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución, cada nivel debe tener descrito los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.
- Diseñar una escala de calidad para calificarlas, establecer los niveles de desempeño que pueden alcanzar los estudiantes.
- Revisar lo que se ha plasmado en la matriz para asegurar de que no le falta nada.

Para evaluar el desempeño docente, se presenta el siguiente formato (alumno y materia). La escala de evaluación es la siguiente: Excelente 10, Muy Bien 9, Bien 8, Regular 7, Pésimo 6

Hay algunas preguntas en las que más que una calificación, correspondería la evaluación a definir el desempeño por el número de veces que se llevó a cabo determinada acción; por lo que se podrá manejar la escala de evaluación con la siguiente variante: Siempre 10, Frecuentemente 9, Algunas veces 8, Pocas veces 7, Nunca 6

Para interpretar los resultados, se suman todas las calificaciones otorgadas en cada uno de los rubros y corresponderá a la siguiente ponderación:

- Excelente de 210 a 190 puntos

- Muy Bien de 189 a 169 puntos
- Bien de 168 a 148 puntos
- Regular de 147 a 127 puntos
- Pésimo de 126 hacia abajo

Total

Nota final = \_\_\_/280 puntos

La conformación de este perfil de referencia permitirá tener estándares de calidad de desempeño docente en la institución educativa que podrán utilizarse para cualquier proceso de evaluación docente ya sea con fines diagnósticos, formativos o sumarios.

También es necesario que el evaluador o el equipo de evaluación sea consciente del tipo de institución en la que se proveerá el servicio (pública o privada, laica o religiosa, presencial o a distancia), del contexto que rodea a su institución, el tamaño de la planta docente, la viabilidad política de cada modelo, así como la infraestructura con la que se cuenta en la institución. El análisis contextual que se efectúe permitirá valorar la pertinencia de algún modelo en particular, teniendo siempre presente las ventajas y limitantes de cada uno de ellos y sin olvidar que las deficiencias de un modelo pueden ser disminuidas por las ventajas de otro.

### La observación

La observación evalúan dimensiones que reflejan los supuestos teóricos y metodológicos acerca de qué es la efectividad docente y las variables influyentes en el logro de una educación de calidad

Las dimensiones del desempeño docente que son comúnmente evaluadas se refieren a la explicitación de objetivos y el tratamiento de los contenidos, el uso del refuerzo, las metodologías de enseñanza y los recursos



de apoyo utilizados, el clima del aula y el comportamiento de docentes y estudiantes.

Milic, et al. (2008) menciona algunas de las anteriores dimensiones se centran fundamentalmente en la estructura de la enseñanza, dejando fuera la evaluación de aspectos referidos al vínculo afectivo que se establece entre el profesor y los alumnos, el uso de juegos y contenidos lúdicos en la enseñanza, la influencia de los patrones no verbales utilizados por el docente y los aportes de la inteligencia emocional, fundamentales al realizar evaluación de procesos del desempeño docente.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS, AUDIOGRAFICAS Y WEBGRAFIA

- Ángeles, O. (2005). *La formación profesional por competencias*. [www.uvm.net.edu/praxis/presentalcompetencias.ppt](http://www.uvm.net.edu/praxis/presentalcompetencias.ppt)
- Barrios, C. (1998), *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*, Ed. Oikos-tau.
- Camacho, R. (2009). *Nuestra respuesta a las competencias*. Los nuevos libros de ST Editorial disco compacto, ST Editorial
- Cepeda, M. (2004). *Metodología de la Enseñanza basada en Competencias*, Centro de estudios sobre la universidad. [www.rieoei.org/deloslectores/709cepeda.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/709cepeda.pdf)
- Jiménez, J. (2005). *Cuatro modelos de evaluación docente*. [www.psicologia.cientifica.com/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html](http://www.psicologia.cientifica.com/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html)
- Martín-Kniep, G. (2001a). ¿Qué son los portafolios profesionales? *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. La sabiduría de la práctica. 17 -35. Argentina: Paidós.
- Martín-Kniep, G. (2001 b). Portafolios para docentes. *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. 37 - 43. La sabiduría de la práctica. Argentina: Paidós.
- Milic, N. et al. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhe* [online]. vo1.17, n.2 [citado 2010-06-30], pp. 79-90.
- Peterson, K. (2000). Authentic Assessment. *Beyond portfolios to teacher dossiers*. *Teacher evaluation*. 235 247. California: Corwin Press.
- Planeación Didáctica, Modelo Educativo Siglo XXI-III, Dirección General
- Académica, Universidad del Valle de México
- RIEMS, SEP-ANUIES.UAS (2008), Diplomado en 'Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior' modulo 1
- Santoyo, R. (2006). *La función de docencia y la formación de profesores en las IES*. En programa de educación continua. ANUIES.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP. p. 40.
- Reforma Integral de la Educación Media Superior (2009) disco compacto interactivo. Información para docentes, SEP.
- Zazueta, M. y Herrera, L. (2009). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Disponible en [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca).



# LAS EMOCIONES EN LA PROFESIÓN DOCENTE, ¿DIFICULTAN O POSIBILITAN LA ENSEÑANZA?

Horacio Arturo Hernández Ruiz\*

*Lo malo es que todos tenemos miedos y recelos,  
sentimos desánimo e impotencia y por eso la  
profesión del maestro...es la tarea más sujeta a  
quebras psicológicas, a depresiones, a desalentada  
fatiga acompañada por la sensación de sufrir  
abandono en una sociedad exigente  
pero desorientada.*

(Fernando Savater, **El Valor de Educar**)

\*Candidato a Doctor  
en Educación y  
Director de la  
Unidad Académica  
Preparatoria  
Escuinapa de la  
UAS

---

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente texto no pretende ser un relato exhaustivo, ni un listado de teóricos que abordan la temática en forma sorprendente. Es más bien un conjunto de reflexiones sobre las emociones presentes en el quehacer docente y su impacto en la enseñanza. De las cuales es posible descubrir o mostrar como las emociones han influido en el devenir educativo.

Las **Emociones** juegan un papel importante en el desarrollo humano. Desde la fecundación misma del ser humano hasta el fin de su vida. Por lo tanto,



se puede afirmar que todas las acciones humanas están impregnadas de situaciones emocionales que lo benefician o perjudican. Los profesores laboran en el aula bajo diversas condiciones emocionales, desde la relación con la Dirección y el cuerpo directivo, la relación profesor-alumno, la relación profesor-personal administrativo, la relación profesor-padre/madres de familia, la relación profesor-comunidad, la relación profesor (padre, esposo)-contexto familiar, la relación profesor-conflictiva laboral, la relación profesor-profesor, profesor-conocimientos, profesor-nuevas tecnologías, profesor-edad cronológica, profesor-años laborados y jubilación, etc. Es decir, situaciones estresantes y desgastantes emocionalmente. Todo lo anterior ha llevado al profesor a sentir hartazgo emocional, manifestándose de muy diversas maneras, tales como: cansancio, fatiga, impotencia, coraje, frustración, tristeza, desidia, miedo, rivalidad, molestia, ira, etc. A sufrir enfermedades somáticas: dolores de cabeza, úlceras, indigestión, gastritis, colitis, insomnio y presión arterial alta; por la incapacidad de manejar adecuadamente sus emociones. Esto es, por no saber controlar sus propias emociones ni mucho menos percatarse de la de los demás y manipular la situación.

### **ACERCÁNDOSE AL CAMPO PROBLEMÁTICO**

La pregunta central ¿Cuáles son las emociones presentes en el maestro en su práctica docente? Y otras que derivan de la principal, ¿Cómo se siente el maestro cuando observa que el alumno se está durmiendo? ¿Cómo se expresan las emociones y qué las condiciona para que aparezcan? ¿Cuáles son las condiciones socio-culturales de los entrevistados? Los maestros sufren o gozan su trabajo aúlico? ¿Qué rasgos particulares tienen? ¿Tienen coincidencias? ¿Cómo se mueven las emociones? ¿En qué momento se expresan las emociones? ¿Qué tan difícil es la convivencia entre profesores y alumnos? ¿Cuáles son las influencias que siente el profesor en su clase que pudiesen cambiar su estado emocional? ¿en qué

condiciones enseña el profesor? ¿se siente satisfecho de su trabajo docente? ¿qué situaciones lo hacen salir de sus «casillas»? ¿cómo es su relación con sus pares, cuerpo directivo, sindicato y demás? ¿cómo se quitan las tensiones? ¿el salón de clases reúne las condiciones para su labor? ¿qué sienten los profesores cuando actúan? ¿cuáles son los aspectos o dimensiones que favorecen o limitan la enseñanza? ¿qué es lo que viven y le es significativo a los profesores? ¿se sienten o han sentido ayuda del SUTUAS o del SNTE? ¿se dan cuenta de sus limitaciones como profesores? ¿han analizado sus éxitos o sus fracasos? ¿se sienten emocionados cuando asisten a la escuela? Cuando entran al salón ¿generan una atmósfera de confianza y seguridad? Como profesores ¿diagnostican las dificultades que tienen los alumnos? ¿qué sienten cuando no les ponen atención o están platicando? ¿cómo reaccionan cuando escuchan mucho ruido fuera del aula? ¿cómo se consideran como maestros? ¿Cuáles han sido los problemas emocionales de los profesores?

### **OBJETIVO GENERAL:**

Conocer las dimensiones de las emociones en la práctica docente que dificultan o posibilitan la enseñanza.

Identificar cuáles han sido las experiencias que han hecho sentir malestar o bienestar en los profesores.

Es común escuchar expresiones de profesores hacia alumnos amén de las que expresan sus respectivos padres de familia: «eres un burro, no sabes nada», «Nunca servirás para nada», «estúpido... no sabe, jajajaja»

Ahora escribiré algunos episodios emocionales que he escuchado con suma atención desde el inicio de los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010.

### **EPISODIO 1:**



A1: «En ésta escuela existe principalmente un maestro que no nos respeta, nos humilla, es grosero en su trato dentro del aula. Utiliza palabras como apodos para referirse a nosotros; ya estamos cansados de su comportamiento, por favor, hagan algo para que nos ayuden. Como es el maestro no nos podemos quejar públicamente, porque si lo hacemos nos reprueba, y es que estamos en tercer año, ya vamos a salir de la prepa».

#### **EPISODIO 2:**

PH1: «¡Ya me siento cansado, se hacen largo 6 años para jubilarme. La escuela se ha vuelto puro mitote, chisme. Nos atacamos unos a otros. Tengo 9 grupos; de los cuales a 7 les imparto tres materias distintas, y al resto les doy dos materias».

#### **EPISODIO 3:**

PM1: «Lloré con sentimiento porque estaba bien emocionada. ¡Ya estoy harta, ya me enfadé...o me dan cambio de escuela o renuncio...de donde voy a agarrar dinero, no me alcanza lo que gano, viajo todos los días de la escuela a mi casa y viceversa, es mucho el gasto!»

#### **EPISODIO 4:**

PH2: «Cuando me di cuenta, vi que mi camioneta tenía destruida los espejos laterales y maltratada la pintura con un clavo...sabía quienes habían sido los causantes...me dieron ganas de matarlos, creo que si hubiera tenido una pistola en mis manos lo hubiera hecho...pero no sucedió así, no se que me pasó, pero me calmé»

#### **EPISODIO 5:**

PH3: «¿Qué piensas?

PM2: «No pienso, siento»

Estos y muchos relatos más que tienen que ver con las emociones se escuchan diariamente en nuestro contexto áulico.

*Las «fuerzas» que mueven a los seres humanos*

*como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son «materia significativa».*

*Son ideas, sentimientos y motivos internos. Jack Douglas,( citado por Taylor y Bogdan,*

#### **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación)**

#### **CAMPO METODOLÓGICO**

La estrategia epistemológica será la de construir interpretación sobre los decires y sentires de los entrevistados; desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, un enfoque Psico-socio-antropológico y una metodología etno-fenomenológica.

#### **ESTAMENTOS TEÓRICOS:**

##### **En el campo emocional:**

Goleman Daniel, *Inteligencia Emocional*

Gardner, Howard, *Inteligencias Múltiples y La Inteligencia Reformulada.*

Travers, *El estrés en los profesores.*

Lazarus, Richard y esposa, *Pasión y emoción.*

##### **En el campo metodológico:**

Taylor Y Bogdam, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.*

Baz, Margarita, *Conociendo nuestras escuelas.*

#### **TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS:**

- De 5 a 7 entrevistas a profundidad.
- De 8 a 10 observaciones no participantes en aulas, pasillos, reuniones con pares.

#### **SUJETOS DE INVESTIGACIÓN:**

Una profesora del nivel superior (Licenciatura de la Universidad Autónoma de Sinaloa) ubicada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Dos profesores del nivel medio superior (Preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa) ubicados en la ciudad de Escuinapa, Sinaloa.



Y una profesora del nivel medio (Secundaria) ubicada en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa.

**PERFIL Y REGISTRO DE DATOS  
PERFIL DE LA MAESTRA ENTREVISTADA  
(MA1)**

Maestra de 48 años de edad, con 24 años de servicio docente (frente a grupos). Labora en una Institución de Educación Superior (IES) en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

**REGISTRO DE DATOS:**

A la maestra entrevistada le solicité su ayuda para iniciar la recopilación de datos utilizando la pregunta: «**¿Cómo te has sentido en los años de trabajo como maestra?**». Pregunta que se la entregué por escrito, y al cabo de unos minutos me respondió de igual forma, es decir redactó su respuesta, la cual transcribo textualmente:

*«A mis 24 años de servicio, me siento cansada, estresada, amo mi trabajo, pero siento que ese cansancio se debe a la actitud de los jóvenes alumnos, que a nivel profesional se sienten dueños del mundo, ya que la mayoría son irrespetuosos, groseros, si se les llama la atención, se quejan a la dirección o con otros maestros, además no solo los alumnos tienen que ver con mi estado de ánimo en el trabajo, también la actitud entre los compañeros, especialmente los maestros jóvenes, que creen que nos están desplazando o que tienen más conocimientos (no saben que el hábito hace al maestro). Y un factor más importante que es indispensable, que ayuda a motivarnos es el sueldo, ya que estos son muy bajos».*

**PERFIL DEL MAESTRO ENTREVISTADO  
(MO2)**

Maestro de 47 años de edad, con 7 años de servicio docente (2 años frente a grupos). Labora en una Institución de Educación Media Superior (EMS) en la ciudad de Escuinapa, Sinaloa de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

**REGISTRO DE DATOS:**

Al maestro entrevistado le solicité su ayuda para iniciar la recopilación de datos utilizando

la pregunta: «**¿Cómo te has sentido en los años de trabajo como maestro?**». Pregunta que se la entregué por escrito, y al cabo de unos días me respondió de igual forma, es decir redactó su respuesta, la cual transcribo textualmente:

*«En mis 7 años que tengo como maestro he encontrado muchas satisfacciones al poder contribuir y ayudar a nuestros estudiantes a superarse, y por supuesto haber logrado estabilidad en mi vida profesional y familiar, hoy en día me siento bien con mi desempeño escolar, pero hace falta mucho por aprender y mucho por superar mi actuación como maestro que puedo mejorar mucho si le pongo empeño en estar al día con las reformas actuales del nuevo modelo educativo, y también siento frustración de observar el desempeño y desgano de algunos de mis compañeros maestros que no se empeñan por capacitarse y mejorar su actuación en sus academias».*

**PERFIL DEL MAESTRO ENTREVISTADO  
(MO3)**

Maestro de 37 años de edad, con 3 años de servicio docente (frente a grupos). Labora en una Institución de Educación Media Superior (EMS) en la ciudad de Escuinapa, Sinaloa de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

**REGISTRO DE DATOS:**

Al maestro entrevistado le solicité su ayuda para iniciar la recopilación de datos utilizando la pregunta: «**¿Cómo te has sentido en los años de trabajo como maestro?**». Pregunta que se la entregué por escrito, y al cabo de unos días me respondió de igual forma, es decir redactó su respuesta, la cual transcribo textualmente:

*«Me he sentido muy bien, en cuanto al trabajo dentro de las aulas, me gusta mucho convivir con mis alumnos y sobre todo lo que más me da gusto, es que tengo la oportunidad de descubrir en mis alumnos cuando traen algún tipo de problema, ya sea de aptitud, emocional o personal. Es en esos momentos cuando aprovecho para tenderles la mano para que de alguna manera, si es que no resuelven completamente su problema,*



*puedan al menos lograr que este sea menos grave.*

*En cuanto a la relación con los demás maestros, creo que no está del todo bien, ya que no puedo decir que es la mejor. Aquí es muy común las intrigas, las envidias y la falta de cooperación entre los compañeros. Aunque es de reconocer, que con esta nueva administración este problema ya no es tan grave como antes, pero parece ser que hay quienes no han entendido que nuestro actual Director lo que busca dentro de esta institución es precisamente que actuemos primero que nada con responsabilidad, profesionalismo, ética, humanismo, todo esto con la finalidad de mejorar nuestra labor educativa. No hay que perder de vista que estamos formando jóvenes y sobre todo forjando alumnos para enfrentarse en un futuro no muy lejano a la vida o estudios universitarios».*

#### **PERFIL DE LA MAESTRA ENTREVISTADA (MA4)**

Maestra de 39 años de edad, con 21 años de servicio docente (13 años frente a grupos y 8 años de Prefectura). Labora en una Institución de Educación Media Básica (EMB) en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, dependiente de la Secretaría de Educación Pública y Cultura.

#### **REGISTRO DE DATOS:**

A la maestra entrevistada le solicité su ayuda para iniciar la recopilación de datos utilizando la pregunta: «**¿Cómo te has sentido en los años de trabajo como maestro?**». Pregunta que se la entregué por escrito, y al cabo de unos días me respondió de igual forma, es decir redactó su respuesta, la cual transcribo textualmente:

*«voy a empezar a decirte el tiempo que llevo laborando como maestro, han sido 13 años, los cuales los he sentido que han pasado muy rápidamente, para mi ha sido una oportunidad, con el reto de prepararme y tratar de lograr proyectar una buena imagen, no siento que me haya sido tan difícil por que yo tenía una experiencia del dpto. de Prefectura, (el cual fueron 8 años) en la que una parte de mi trabajo era atender los problemas que se suscitaba entre los*

*maestros y alumnos, me he sentido, muy comprometida con el quehacer docente y he buscado el que a mis estudiantes les guste mi materia. Muchas veces me he sentido satisfecha por la semilla que he podido dejar en mis alumnos, aunque también pocas veces me he sentido triste y decepcionada por ver que muy pocos alumnos no logran integrarse al ritmo de trabajo del grupo, pero en general soy feliz haciendo mi trabajo».*

#### **PERFIL, REGISTRO Y REDUCCIÓN DE DATOS**

##### **PERFIL DE LA MAESTRA ENTREVISTADA (MA1)**

Maestra de 48 años de edad, con 24 años de servicio docente (frente a grupos). Labora en una Institución de Educación Superior (IES) en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

#### **REGISTRO DE DATOS:**

*«A mis 24 años de servicio, me siento cansada, estresada, amo mi trabajo, pero siento que ese cansancio se debe a la actitud de los jóvenes alumnos, que a nivel profesional se sienten dueños del mundo, ya que la mayoría son irrespetuosos, groseros, si se les llama la atención, se quejan a la dirección o con otros maestros, además no solo los alumnos tienen que ver con mi estado de ánimo en el trabajo, también la actitud entre los compañeros, especialmente los maestros jóvenes, que creen que nos están desplazando o que tienen más conocimientos (no saben que el hábito hace al maestro). Y un factor más importante que es indispensable, que ayuda a motivarnos es el sueldo, ya que estos son muy bajos».*

#### **REDUCCIÓN DE DATOS:**

**UNIDAD 1:** A mis 24 años de servicio, me siento cansada, estresada,

**UNIDAD 2:** amo mi trabajo,

**UNIDAD 3:** pero siento que ese cansancio se debe a la actitud de los jóvenes alumnos, que a nivel profesional se sienten dueños del mundo,

**UNIDAD 4:** ya que la mayoría son irrespetuosos, groseros,



**UNIDAD 5:** si se les llama la atención, se quejan a la dirección o con otros maestros,

**UNIDAD 6:** además no solo los alumnos tienen que ver con mi estado de ánimo en el trabajo, también la actitud entre los compañeros, especialmente los maestros jóvenes, que creen que nos están desplazando o que tienen más conocimientos (no saben que el hábito hace al maestro).

**UNIDAD 7:** Y un factor más importante que es indispensable, que ayuda a motivarnos es el sueldo, ya que estos son muy bajos».

### **PERFIL, REGISTRO Y REDUCCIÓN DE DATOS PERFIL DEL MAESTRO ENTREVISTADO (MO2)**

Maestro de 44 años de edad, con 7 años de servicio docente (2 años frente a grupos). Labora en una Institución de Educación Media Superior (EMS) en la ciudad de Escuinapa, Sinaloa de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

#### **REGISTRO DE DATOS**

*«En mis 7 años que tengo como maestro he encontrado muchas satisfacciones al poder contribuir y ayudar a nuestros estudiantes a superarse, y por supuesto haber logrado estabilidad en mi vida profesional y familiar, hoy en día me siento bien con mi desempeño escolar, pero hace falta mucho por aprender y mucho por superar mi actuación como maestro que puedo mejorar mucho si le pongo empeño en estar al día con las reformas actuales del nuevo modelo educativo, y también siento frustración de observar el desempeño y desgano de algunos de mis compañeros maestros que no se empeñan por capacitarse y mejorar su actuación en sus academias».*

#### **REDUCCIÓN DE DATOS**

**UNIDAD 8:** *En mis 7 años que tengo como maestro he encontrado muchas satisfacciones al poder contribuir y ayudar a nuestros estudiantes a superarse,*

**UNIDAD 9:** *y por supuesto haber logrado estabilidad en mi vida profesional y familiar,*

**UNIDAD 10:** *hoy en día me siento bien con mi desempeño escolar, pero hace falta mucho por aprender y mucho por superar mi actuación como maestro que puedo mejorar mucho si le pongo empeño en estar al día con las reformas actuales del nuevo modelo educativo,*

**UNIDAD 11:** *y también siento frustración de observar el desempeño y desgano de algunos de mis compañeros maestros que no se empeñan por capacitarse y mejorar su actuación en sus academias».*

### **PERFIL, REGISTRO Y REDUCCIÓN DE DATOS**

#### **PERFIL DEL MAESTRO ENTREVISTADO (MO3)**

Maestro de 37 años de edad, con 3 años de servicio docente (frente a grupos). Labora en una Institución de Educación Media Superior (EMS) en la ciudad de Escuinapa, Sinaloa de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

#### **REGISTRO DE DATOS**

*«Me he sentido muy bien, en cuanto al trabajo dentro de las aulas, me gusta mucho convivir con mis alumnos y sobre todo lo que más me da gusto, es que tengo la oportunidad de descubrir en mis alumnos cuando traen algún tipo de problema, ya sea de aptitud, emocional o personal. Es en esos momentos cuando aprovecho para tenderles la mano para que de alguna manera, si es que no resuelven completamente su problema, puedan al menos lograr que este sea menos grave.*

*En cuanto a la relación con los demás maestros, creo que no está del todo bien, ya que no puedo decir que es la mejor. Aquí es muy común las intrigas, las envidias y la falta de cooperación entre los compañeros. Aunque es de reconocer, que con esta nueva administración este problema ya no es tan grave como antes, pero parece ser que hay quienes no han entendido que nuestro actual Director lo que busca dentro de esta institución es precisamente que actuemos primero que nada con responsabilidad, profesionalismo, ética, humanismo, todo esto con la finalidad de mejorar nuestra labor educativa. No hay*



*que perder de vista que estamos formando jóvenes y sobre todo forjando alumnos para enfrentarse en un futuro no muy lejano a la vida o estudios universitarios».*

**REDUCCIÓN DE DATOS:**

**UNIDAD 12:** *Me he sentido muy bien, en cuanto al trabajo dentro de las aulas*

**UNIDAD 13:** *me gusta mucho convivir con mis alumnos y sobre todo lo que más me da gusto, es que tengo la oportunidad de descubrir en mis alumnos cuando traen algún tipo de problema, ya sea de aptitud, emocional o personal. Es en esos momentos cuando aprovecho para tenderles la mano para que de alguna manera, si es que no resuelven completamente su problema, puedan al menos lograr que este sea menos grave.*

**UNIDAD 14:** *En cuanto a la relación con los demás maestros, creo que no está del todo bien, ya que no puedo decir que es la mejor. Aquí es muy común las intrigas, las envidias y la falta de cooperación entre los compañeros.*

**UNIDAD 15:** *Aunque es de reconocer, que con esta nueva administración este problema ya no es tan grave como antes, pero parece ser que hay quienes no han entendido que nuestro actual Director lo que busca dentro de esta institución es precisamente que actuemos primero que nada con responsabilidad, profesionalismo, ética, humanismo, todo esto con la finalidad de mejorar nuestra labor educativa.*

**UNIDAD 16:** *No hay que perder de vista que estamos formando jóvenes y sobre todo forjando alumnos para enfrentarse en un futuro no muy lejano a la vida o estudios universitarios*

**PERFIL, REGISTRO Y REDUCCIÓN DE DATOS**

**PERFIL DE LA MAESTRA ENTREVISTADA (MA4)**

Maestra de 39 años de edad, con 21 años de servicio docente (13 años frente a grupos y 8 años de Prefectura). Labora en una Institución de Educación Media Básica (EMB) en la

ciudad de Mazatlán, Sinaloa, dependiente la Secretaría de Educación Pública y Cultura.

**REGISTRO DE DATOS:**

*«voy a empezar a decirte el tiempo que llevo laborando como maestro, han sido 13 años, los cuales los he sentido que han pasado muy rápidamente, para mi ha sido una oportunidad, con el reto de prepararme y tratar de lograr proyectar una buena imagen, no siento que me haya sido tan difícil por que yo tenía una experiencia del dpto. de Prefectura, (el cual fueron 8 años) en la que una parte de mi trabajo era atender los problemas que se suscitaba entre los maestros y alumnos, me he sentido, muy comprometida con el quehacer docente y he buscado el que a mis estudiantes les guste mi materia. Muchas veces me he sentido satisfecha por la semilla que he podido dejar en mis alumnos, aunque también pocas veces me he sentido triste y decepcionada por ver que muy pocos alumnos no logran integrarse al ritmo de trabajo del grupo, pero en general soy feliz haciendo mi trabajo».*

**REDUCCIÓN DE DATOS:**

**UNIDAD 17:** *voy a empezar a decirte el tiempo que llevo laborando como maestro, han sido 13 años, los cuales los he sentido que han pasado muy rápidamente, para mi ha sido una oportunidad, con el reto de prepararme y tratar de lograr proyectar una buena imagen, no siento que me haya sido tan difícil por que yo tenía una experiencia del dpto. de Prefectura, (el cual fueron 8 años) en la que una parte de mi trabajo era atender los problemas que se suscitaba entre los maestros y alumnos,*

**UNIDAD 18:** *me he sentido, muy comprometida con el quehacer docente*

**UNIDAD 19:** *y he buscado el que a mis estudiantes les guste mi materia*

**UNIDAD 20:** *Muchas veces me he sentido satisfecha por la semilla que he podido dejar en mis alumnos,*

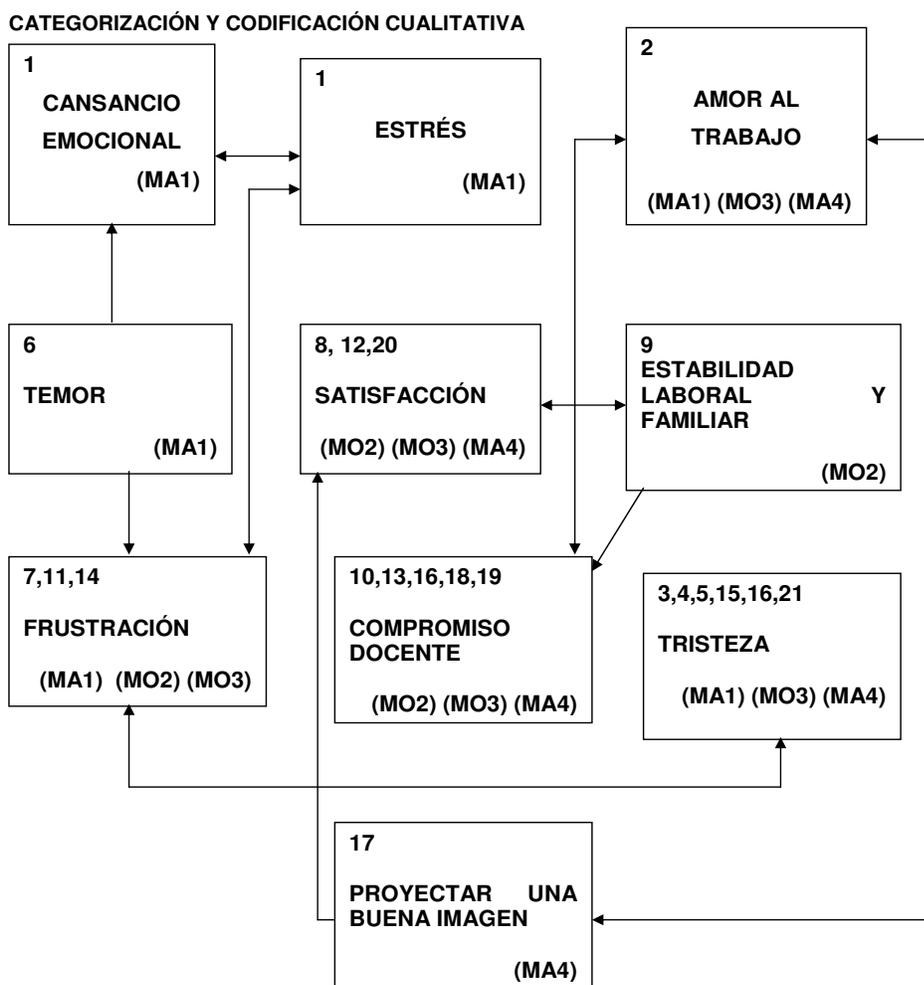
**UNIDAD 21:** *aunque también pocas veces me he sentido triste y decepcionada por ver que muy pocos alumnos no logran integrarse al ritmo de trabajo del grupo,*



**UNIDAD 22:** *pero en general soy feliz haciendo mi trabajo»*

FAMILIA DE CÓDIGOS

Escuinapa, Sinaloa, a 04 de Octubre del 2010



<b>F1 (EMOCIONES NEGATIVAS)</b>	<b>F2 (MAYOR COMPROMISO)</b>	<b>F3 (MAYOR AUTOESTIMA)</b>
Temor	Amor al trabajo	Satisfacción
Estrés	Compromiso docente	Estabilidad laboral y familiar
Cansancio emocional		Proyectar una buena imagen
Frustración		
Tristeza		

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>MAYOR COMPROMISO</b>	<b>MAYOR AUTOESTIMA</b>
<b>MA1</b>	Cansancio emocional, estrés, frustración, tristeza y temor.	Amor al trabajo.	
<b>MO2</b>	Frustración.	Compromiso docente.	Satisfacción, estabilidad laboral y familiar.
<b>MO3</b>	Frustración y tristeza.	Amor al trabajo y compromiso docente.	Satisfacción.
<b>MA4</b>	Tristeza.	Amor al trabajo y compromiso docente.	Satisfacción y proyectar una buena imagen.



# GESTIÓN ESCOLAR EN EL DISTRITO DE MOCORITO EN LA POSTRIMERÍA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. (UN ENFOQUE DESDE LA HISTORIA).

**José Ramón Meza Félix\***

\* Doctor, investigador adscrito al Instituto de Investigaciones Económicas y sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa

## 1. Localización geográfica.

El municipio de Mocorito tiene su ubicación en la región Noroeste del Estado, entre los meridianos 107° 23' 28'' y 107° 58' 15'' de longitud Oeste del meridiano de Greenwich; y los paralelos 24° 58' 41'' y 25° 54' 22'' de latitud Norte.

Los 2,566 kilómetros cuadrados de superficie están limitados al Norte por el Municipio de Badiraguato y al Poniente por los Municipios de Salvador Alvarado y Angostura.<sup>1</sup>

## 2. Un poco de historia<sup>2</sup>

Se dice que la nación Tahue habitó la costa de Sinaloa desde la región del Río Piaxtla, hasta más arriba del poblado de Mocorito. En la sierra habitó la nación Tebaca. Estos poblaron la región comprendida desde el Río Humaya hasta la parte media de Badiraguato. Los Acaxeos y Xiximes se ubicaron en la sierra en la frontera con Guadiana, hoy Durango.



En 1533, Sebastián de Evora llega hasta el Valle de Mocorito y lo denomina con su nombre. En 1972, cuando la expansión española llegaba más allá del Río Yaqui, se encontraba el territorio dividido en provincias. Se unifican por primera vez Sinaloa y Sonora para formar una sola gubernatura con la cabecera en la Villa de San Felipe y Santiago de Sinaloa, hoy Sinaloa de Leyva. En 1749 Sinaloa se divide en cinco provincias y Mocorito quedó integrada a la provincia casi totalmente de Culiacán. En 1786 Sinaloa y Sonora formaron la intendencia de Arizpe, y su territorio se dividió en partidos con sus subdelegaciones. El partido de Sinaloa quedó dentro de los límites del Río Fuerte al Río de Mocorito y el partido de Culiacán, del Río Mocorito al Río Elota. La Constitución de Cádiz permitió la formación del ayuntamiento. Sin embargo, en 1814 Fernando VII deroga la Constitución, la cual, en 1820, se vuelve a reinstalar con algunas enmiendas que dieron lugar a los primeros ayuntamientos de Sinaloa. Después de la creación del Estado Interino de Occidente, que unía a Sinaloa y Sonora, para 1830, se da la separación y surge el Estado Libre Soberano de Sinaloa con once distritos. Mocorito fue uno de ellos. En 1915, Mocorito es constituido como municipio libre.

### 3. Sesión de cabildo.

#### A. Generales.

Podemos hacer la pregunta siguiente: ¿sobre qué trataban las reuniones de cabildo de la etapa revolucionaria?

A continuación se mencionan algunos de los problemas que emprendían los regidores del H. Ayuntamiento del distrito de Mocorito durante 1916. Con la intención de quienes nos dedicamos a hacer historia investigando el pasado para explicar el presente, nos enteremos de manera general qué contiene las actas de cabildo.

Me llamó mucho la atención que varios municipios del Estado de Sinaloa estaban

tratando de derogar la Ley número 41 del 7 de diciembre de 1909, concretamente la fracción VI de la *Ley Orgánica para la administración municipal del Estado*. El ayuntamiento de Mocorito recibió noticias de la actividad realizada por los ayuntamientos como el de Escuinapa y El Rosario.

Hubo varias reuniones de cabildo para tratar el asunto de los billetes falsos que circulaban libremente y provocaban problemas en el pago de impuestos, en los precios de los artículos, para las transacciones comerciales. Se descubre que circulaban de este tipo de billetes de varios estados de la República, como por ejemplo del Estado de Durango, México y Chihuahua.

Eran frecuentes los nombramientos de los nuevos policías en los diferentes pueblos, pues la mayoría no cumplía de la mejor manera por diversas razones. También constantemente eran emplazados los comandantes, ayudantes y agentes de la policía. Algunos renunciaban por vivir lejos del lugar de trabajo; otros porque consideraban muy bajo el salario.

En varias sesiones se trata de la deuda del municipio con personal del mismo gobierno, civiles y empresas. Se publica una lista de todos los acreedores con los diferentes conceptos. Llamen la atención la deudas del Ayuntamiento con el Banco Occidental y de la Compañía Sucursal *Wolher Barting Sucesores*, por la cantidad de 657.63 pesos. La remoción de directores políticos de los diferentes pueblos era algo frecuente. Por lo general obedecían a situaciones políticas en las que se involucraban en momentos de coyuntura y, en ocasiones, desde el centro del país, las cuales eran las menos. Las juntas para tratar la situación financiera del municipio se presentaban muy a menudo y en horarios diferentes a los acostumbrados. Al parecer esta situación estaba muy relacionada con el artículo 41 y su fracción VI de la *Ley Orgánica para la administración municipal del Estado*.



La mayoría de las reuniones de cabildo tenían que ver con acuerdos para los gastos de obras públicas como lo fueron los acuerdos para los gastos de alumbrado de la Plaza Hidalgo; mantenimiento de la cárcel pública, pago por concepto de consumo de agua y el gasto de \$50.00 pesos del reloj público.

También eran frecuentes las reuniones para analizar la compra de terrenos y la fundación de pueblos como por ejemplo: la petición de un pueblo en Estación Guamúchil.

Se dieron varias reuniones para tratar lo relacionado con el papel moneda que circulaba. Empieza a introducirse un nuevo papel moneda que le llamaban infalsificable con la cual se pedía a los comerciantes que pagaran los impuestos. En caso de hacerlo con moneda el Ejército Constitucionalista, sería aceptada al cuatro por uno. Se reconoce la circulación de moneda falsa y se autorizó el aumento de impuesto cuádruplo.

Se fijan nuevamente los sueldos a funcionarios, por ejemplo: El presidente municipal cobraba 6.00 pesos diarios y los directores políticos 30.00 pesos al mes.

El apoyo y cobro de impuestos a los productores de garbanzo para su exportación a Nogales, Arizona se menciona en escasas ocasiones.

#### B. Educación

Después de mencionar algunos aspectos de los que trataban en las reuniones de cabildo, trataremos de ahondar, por esta ocasión, en el ramo educativo respecto a las necesidades económicas de los maestros, así como la ampliación de más espacios educativos y la política educativa del gobierno federal y estatal.

En 1916, la Revolución Mexicana estaba muy próxima a tocar fin. Sin embargo, los enfrentamientos en los distintos estados de la nación no cesaban. Las fuerzas de los revolucionarios como Villa y Zapata se

negaban a deponer las armas y exigían se cumplieran sus demandas de reparto de tierra. Era necesario elaborar una nueva Constitución que contemplara los intereses de todos. Así surgió la *Constitución de 1917* con lo cual se pensaba que la revolución terminaría.

En el H. Ayuntamiento del distrito de Mocerito, la actividad económica, política, social y cultural se veían afectadas por ese fenómeno social: la Revolución. Así lo constatan las sesiones de cabildo en las que encontramos datos que delatan dicha situación.

El día 12 de enero de 1916, en junta de cabildo, el regidor Loreto Sánchez pone a consideración que la Escuela de Angostura ya es insuficiente para el número de alumnos que asisten y se pide que se ampliara el espacio o la profesora renunciará puesto. Ante esta situación, se acuerda ordenar y se ordena informar al inspector para que gestione un local más adecuado.

También, en dicha junta, se informa que la señora María de Rosario Buelna tomó posesión, el día 10 de enero de este año, como segunda ayudante en la Escuela «Agustina Ramírez». Se toma la decisión de avisar al tesorero municipal para que disponga las medidas a que dé lugar.

En esta junta estuvieron presentes los CC. Regidores: Lugo, Buelna y Lopez.

En la siguiente semana, el 19 de enero de 1916, nuevamente tratan problemas escolares.

La señorita María Guadalupe Félix, ayudante de la Escuela de Angostura, pide permiso con goce de salario. El profesor Ángel O. notifica que tomó posesión como primer ayudante en la escuela «Benito Juárez» de esta municipalidad. También se informa que la señorita Juana S. y López como segunda ayudante en la misma escuela.



Debido a la situaciones que se estaban presentando, se acordó dirigir por la vía telegráfica al Jefe de Sección de Instrucción Pública, la urgente necesidad de la presencia del director de la Escuela «Benito Juárez». Que diga cuándo podrá estar en esta villa, pues esta demora propicia resultados perjudiciales para la juventud de esta cabecera municipal.

En reunión de cabildo del 26 de enero de 1916, se informa que por orden del inspector de Instrucción Pública, pagar sueldo a la señorita María Guadalupe Félix, ayudante de la Escuela Mixta de Angostura, desde mayo hasta terminar el año escolar.

En sesión ordinaria del 9 de febrero, entre otros asuntos, se informa de un oficio de la señora Felipa C. viuda de Chang, de enero 13 de 1916, donde se expresa que con fecha 10 de diciembre último, tomó posesión del empleo de directora de la Escuela Mixta de Caimanero. Se acordó proponerle al Ejecutivo sea extendido el nombramiento, con la antigüedad del 10 de diciembre del año próximo pasado.

Además, se abordan otros casos más. La señora Balbina y Margarita Rodríguez, dicen que siendo insuficientes las subvenciones asignadas a la Escuela Mixta de El Palmarito y Salitre, de las cuales son directoras respectivamente, solicitan aumento. Se acordó que se les den cinco pesos a cada una.

De igual manera, el señor Ángel Oñate manifiesta que siendo insuficiente el sueldo que disfruta como Primer ayudante de la Escuela «Benito Juárez» de esta cabecera municipal, pide aumento del 25% sobre su sueldo. Se acordó decirle que debido a los bajos fondos que percibe el Ayuntamiento, no da lugar a acceder, por ahora, a su solicitud y se le tendrá pendiente cuando mejoren los ingresos del municipio.

La señorita Rosenda Navarro explica que el 20 de febrero es el aniversario de la muerte de Madero sí va a haber clases. Se acuerda indicarle que si se dan clases en la escuela a su cargo, que hasta el 22 se le concede por la muerte del señor Madero.

Se aborda la recomendación del inspector de Instrucción Pública quien expone que no habiendo el Ejecutivo revalidado la orden de pago de 100.00 pesos a favor de la señorita Solórzano, diciendo ser la directora de la Escuela de Angostura, suplica a este Ayuntamiento, acuerde la orden de pago a favor de dicha profesora. Se acordó librar orden de pago.

En sesión del primero de marzo, bajo la presidencia del c. regidor Lorenzo Sánchez, se tomaron las disposiciones del jefe de la sección de Instrucción Pública. Se refiere a las comunicaciones dirigidas por este Ayuntamiento de fecha 14 y 15 de febrero anteriores, relativas al nombramiento que solicita esta corporación para algunos empleados de la escuela de este distrito, manifestando que por disposición del c. Primer jefe constitucional, Venustiano Carranza, los ayuntamientos nombrarán, pagarán y renunciarán libremente a los profesores de escuelas municipales. Se acordó acusar recibo de enterado y expedir los nombramientos que refieren los oficios de este ayuntamiento.

Además, consideraron la información de Director político de Angostura, quien explica que con fecha 25 de este mes, la profesora de Angostura se separó de su establecimiento por no haberle pagado su sueldo y por tener que salir del estado.

Otro asunto tratado fue el de la señora María Rosario Buelna, quien solicitó aumento de salario como ayudante segunda que es, de la escuela «Agustina Ramírez». Se acordó pagarle 10.00 pesos mensual, mensual con cargo a la partida de gastos extraordinarios. El 27 de marzo, se trata el asunto de la señorita Juana C. López, segunda ayudante



de la escuela «Benito Juárez». Se le adeudan sus sueldos del mes de octubre a diciembre del año escolar próximo pasado. Se acoró decirle que no habiéndose presentado en octubre a trabajar, se le pagarán los meses de noviembre y diciembre. Regidores: Lugo y Buelna.

#### 4. Algunas reflexiones.

En el tratamiento de los casos abordados por los regidores del Ayuntamiento de Mocorito pudimos observar lo siguiente: las escuelas del distrito de Mocorito que presentaron problemas fueron: «Agustina Ramírez», «Angostura», «Benito Juárez», «Caimanero», «El Palmito» y «Salitre».

Por disposición de Venustiano Carranza, se les confería a los ayuntamientos de distrito autoridad para atender las necesidades que se presentara en el ramo educativo.

Esta posición se vuelve a presentar cuando los constituyentes daban forma a la Constitución de 1917, que actualmente nos rige. Rechazaron la propuesta del artículo 3º de Venustiano Carranza, que consistía en sólo exigir el laicismo en las escuelas públicas, dejando a la libre este punto a las del sector privado. Al darse otro rechazo, Carranza delega la obligación de impartir educación a los ayuntamientos. De esta manera se quitaba la presión que pudiera ejercer la Iglesia Católica en su contra. Esta decisión política de Carranza implicaba la intención para que fracasara la educación pública, debido a que los municipios no recibían recursos necesarios para es esta funcionara de la mejor manera.

Profesores y directivos de las diferentes escuelas buscaban solucionar los problemas que habían quedado pendientes directamente con las autoridades del H. Ayuntamiento, las cuales buscaban, en ocasiones, el apoyo económico del Estado.

Sin embargo, las asignaciones de recursos financieros a los ayuntamientos, sumando los gastos de la federación y del estado, no eran lo suficiente para enfrentar los gastos que se generaban.

Los aumentos de salario se solicitan individualmente. Los permisos con goce de sueldo, la solicitud para ejercer la docencia o los ascensos a directores de escuela, eran turnados al Ayuntamiento del distrito de Mocorito para este caso.

#### Notas

<sup>1</sup> «Síntesis Monográfica del Municipio de Mocorito», Gobierno del Estado de Sinaloa. 1985, p.6.

<sup>2</sup> Al respecto, véase: «Monografía del Estado de Sinaloa».

