

Ακαδημεια

Akademeia



VOLUMEN 5, TERCERA ÉPOCA. NÚMERO 8

ENERO-MAYO DE 2012

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



**SITUACIÓN DE TUTORÍAS Y
ORIENTACIÓN EDUCATIVA
EN EL MARCO DE LA RIEMS.**

**LA REFORMA INTEGRAL
DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR EN MÉXICO.
ACCIONES DESDE
LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA**

**INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES Y
SENTIDO DE
VIDA EN EL
MARCO DE LA
RIEMS**

**LA ALFABETIZACIÓN
CIENTÍFICA EN MÉXICO**

Precio al público \$30.00

DIRECTORIO

Víctor Antonio Corrales Burgueño
Rector

Alfredo Leal Orduño
Secretario General

Manuel de Jesús Lara Salazar
Secretario de Administración y Finanzas

Ofelia Loaiza Flores
Directora de Servicios Escolares

Armando Flórez Arco
Director General de Escuelas Preparatorias

Armando Bueno Blanco
Subdirector Académico de DGEP

Simón Martín Díaz Quiñónez
Subdirector Administrativo de DGEP

CONSEJO EDITORIAL.

Alberto Alvarado Lemus, Roberto Avendaño Palazuelos, Guillermo Ávila García, Candelario Cáliz López, Javier Cruz Guardado, Víctor Figueroa Cansino, Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo, José Alfredo Montes Jiménez, Martín Montoya Contreras, María Elena Osuna Sánchez, Asención Florina Ramírez Bernal, Damián Rendón Toledo, Arturo Ylé Martínez.

DIRECTOR de AKADEMEIA
Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo

SUBDIRECTOR de AKADEMEIA
Roberto Conrado Avendaño Palazuelos

CONSEJO de REDACCION
Pamela Herrera Ríos, Guillermo Ávila García.

COLABORADORES.
Mario Saucedo Buelna. Ernesto Acosta Naranjo. Alberto Castro Ruelas. Adriana Beltrán

DISTRIBUCIÓN
Pamela Herrera Ríos

DISEÑO
Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo

FOTOGRAFÍA
Dgpe y archivo.

IMPRESIÓN y FORMATO
Imprenta de la UAS

DIRECCIÓN de PÁGINA WEB
Vicente A. Gutiérrez C., J. Enrique Gutiérrez Moreno



Portada. Entrada principal de la Unidad Académica Preparatoria Valle del Carrizo, Sinaloa, México.

Akademeia. Publicación académica de la DGEP de la UAS

Registro ISSN en trámite.

Cualquier correspondencia puede mandarse a Dirección General de Escuelas Preparatorias, Circuito interior Oriente de Ciudad Universitaria, Col, C.U. teléfonos: 6677-12-16-56 y fax 6677-12-16-53. E-Mail: vial@uas.uasnet.mx y dgpe@uas.uasnet.mx

Las colaboraciones deberán ser enviadas de preferencia en CD con Word para windows. Extensión libre. Las opiniones de los artículos son responsabilidad de quienes los firman. No se devuelven originales

Consulte nuestra página en Internet: <http://dgpe.uasnet.mx/akademeia>

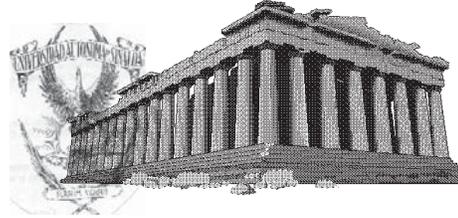
Revista Número 8, volumen cinco, tercera época. Enero-mayo de 2012. Tiraje de 1000 ejemplares.



El consejo de redacción de Akademeia corrige solamente aquellos aspectos que tienen que ver con la ortografía, respetando la sintaxis y las estructuras gramaticales que los autores presentan.

Ακαδημεια 8

Akademeia



CONTENIDO

Editorial **3**

SITUACIÓN DE TUTORÍAS Y ORIENTACIÓN
EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA RIEMS.
ENTREVISTA: Pamela Herrera Ríos **4**

LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO ACCIONES
DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
SINALOA. Armando Bueno Blanco **13**

LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA EN
MÉXICO. Victor Wilson Corral y
Jaime Jiménez **21**



INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SENTIDO DE VIDA EN EL MARCO DE LA RIEMS. Ángela Patricia Ibarra Almeida. Simón Martín Díaz Quiñónez	26
---	----

LA EVALUACIÓN DE PLANTELES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA. RETOS Y PERSPECTIVAS. Damián Enrique Rendón Toledo. Martha Amarillas Mata	31
--	----

EL LIBRO DE TEXTO COMO MEDIO PARA FAVORE- CER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA RIEMS. Javier Cruz Guardado, Guillermo Ávila García	40
--	----

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y MANEJO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS. UN PROBLEMA POR RESOLVER. Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo, Pamela Herrera Ríos	45
---	----

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. UNA ALTERNATIVA AL TRADICIO- NALISMO ACADÉMICO. Ramiro Alvarez Valenzuela	50
---	----

ALGUNAS REFLEXIONES DE PROBLEMAS PRE- SENTADOS EN EL PROCESO TUTORIAL VIVIDOS, COMO OPORTUNIDAD DE MEJORAR NUESTRA PRÁCTICA TUTORIAL. Elia Peraza Álvarez. Ma. Teresa Guadalupe Rodríguez Zárate	58
--	----



EDITORIAL

Después de un largo período de tiempo volvimos a publicar. Mil asuntos se juntan para retrasar la publicación de una edición. Afortunadamente son de tipo administrativo y organizativo, pero no por falta de colaboradores. De hecho, tenemos casi completo el número siguiente por las aportaciones de compañeras y compañeros que han enviado su trabajo en tiempo y forma.

En este número publicamos algunas de las ponencias presentadas en el XI Coloquio de Formación docente de Guadalajara que impulsa la Red del bachillerato universitario y que gracias a la cooperación del maestro Camilo Franco de la Preparatoria V.I. Lenin de El Dorado, se pudieron recopilar. Las faltantes son parte del contenido del número siguiente. Todas ellas son de valor reflexivo para las tareas que tiene nuestro bachillerato y nuestros docentes, en la Universidad y en cualquier institución educativa.

Nos complace contar con la colaboración del maestro Armando Bueno Blanco que brinda un panorama de los logros del bachillerato universitario respecto a la capacitación docente, en lo que se refiere a los programas de formación (PROFORDEMS) y de certificación (CERTIDEMS). En ellos, en su implementación e impulso radica la fuerza que tiene nuestra universidad de frente a los retos educativos.

Nos complace también contar con las aportaciones de los doctores Victor Wilso Corral y Jaime Jiménez sobre los problemas de la alfabetización científica en nuestro país.

Incluimos las reflexiones acerca de la RIEMS y las inteligencias múltiples que presenta la maestra Ángela Patricia Ibarra y nuestro compañero de trabajo Simón Martín Díaz Quiñónez.

Además de la entrevista a los integrantes del COPEEMS quienes, con motivo del Encuentro de tutorías y orientación educativa que organizara la academia y departamento de Orientación educativa, nos visitaron.

Acompañan a nuestra edición las fotografías de la Unidad Académica de Valle del Carrizo, a quienes enviamos un cordial saludo.

Esperamos agilizar nuevamente la edición de la revista. De todos modos, si alguien nos critica sin apoyarnos, le diremos que esta es el ejemplar número 48 que se edita, en tres épocas, en un esfuerzo que lleva ya diez años y no todas las veces se apoya como se pudiera...

V.A.G.C.



SITUACIÓN DE TUTORÍAS Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA RIEMS

(Entrevista realizada por Pamela Herrera Ríos)

Maestra: Esthela Delgado Maya

Maestro: Edgardo Pérez Vaca



* Adscrita a DGEP. Licenciada en Ciencias de la Comunicación y maestría en Mercadotecnia y Negocios internacionales. Subdirectora de *CBUAS informa*. Actualmente responsable de Comunicación y lenguaje del bachillerato virtual UAS y de Enlace.

Pamela

Pamela: si realizamos un diagnóstico general en el Nivel Medio Superior, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del trabajo tutorial en Orientación Educativa?

Esthela Delgado Maya (EDM): lo observo como un nivel que está renaciendo, se está consolidando, reencontrando. Lleno de fortalezas. Ejemplo de ellas, sus maestros, personas comprometidas con su quehacer. Lamentablemente la necesidad económica y laboral ha llevado a esos maestros a que corran de un plantel a otro, que atiendan a muchos adolescentes, teniendo como resultado un descuido en su profesionalización. Lo anterior puede ser mencionado con una de sus carencias. Hace mucho tiempo no recuperaban esa parte tan importante que es la formación docente y actualmente se ha mejorado. El bachillerato se está reconociendo como tal, estaba funcionando aisladamente. Los subsistemas federales, los estatales, los autónomos y los privados trabajaban desarticuladamente.



Como si atendieran una población diferente y es la misma: los adolescentes. Vale la pena invertir en ello. La tutoría es un programa que fortalece al bachillerato y llegó para quedarse.

EDM: en este momento, el nivel medio superior lo observo como un nivel que está renaciendo, un nivel educativo que se está consolidando; un nivel educativo que se está reencontrando; que está lleno de fortalezas porque sus docentes son personas comprometidas también son personas que antes no se les había tomado en cuenta en muchos aspectos. Un nivel educativo donde también tenemos carencias, donde tenemos a veces, en algunos estados, docentes que hace mucho tiempo no recuperaban esa parte de la formación. A lo mejor no porque no quisieran, si no porque no estaba a su alcance. Maestros que corren de un plantel a otro, maestros que atienden a muchísimos adolescentes. Creo que, en este momento, el nivel medio superior es un nivel donde nos estamos reconociendo como tal porque estábamos funcionando aisladamente. Teníamos a los de subsistemas federales, los estatales, los autónomos y luego, todavía, los privados y todos nos veíamos así como: ¿y qué son? y ¿qué hacen? Como si estuviéramos atendiendo una población diferente y es la misma, son adolescentes. Creo que es un nivel donde vale la pena invertir, y la tutoría es un programa, nosotros siempre decimos, que llegó para quedarse.

Pamela: ¿cuál es la problemática que enfrentan con mayor frecuencia los jóvenes del Nivel Medio Superior?

EDM: los jóvenes actuales presentan una serie de condiciones y características que a veces no queremos ver. Explicaré un poco el por qué: los jóvenes del siglo XXI viven conectados literalmente a la web. Hacen muchas cosas al mismo tiempo. Pueden estar chateando, viendo tv, escuchando música; al mismo tiempo contestan y escriben tareas. Son consumidores exigentes. Aparentemente, no se enganchan con nada. No les gus-

tan las ataduras. Deciden si tienen ganas de estudiar, lo dejan para después o mejor si se van de viaje. Ellos eligen estudiar y hacer sólo lo que les gusta con cierta indiferencia. Sin embargo, están aquellos que si aprovechan las oportunidades.

Jesús: esta generación de jóvenes tiene diferencias muy marcadas por lo mismo, es una generación muy tecnoligizada. Presenta grandes sesgos de marginación que están al borde del acercamiento tecnológico. En las escuelas públicas, particularmente, convergen estudiantes que tienen todas las habilidades tecnológicas y gente que tiene todas las necesidades económicas en términos de habilidades sociales. El rol del tutor se vuelve complejo al tener que enfrentar una generación con altos niveles de marginación y altos niveles de tecnoligización en los mismos salones de clases. Se vuelve más complejo al tratar de empujar a todos hacia una cultura de competitividad que pone a todos a pruebas que a veces no podemos superar.

EDM: fijate que presentan una serie de condiciones y características que a veces no las queremos ver. Explicaré por qué. Porque nos estamos enfrentando en este siglo XXI a jóvenes que viven conectados literalmente a la web. Que hacen muchas cosas al mismo tiempo, que pueden estar chateando, viendo tv, escuchando música, y al mismo tiempo contestan y escriben tareas. Son jóvenes consumidores exigentes. Jóvenes que no sé si aparentemente no se enganchan con nada, pero que son jóvenes que también aprovechan oportunidades. Comentaba con Jesús que no les gustan las ataduras, y toman decisiones como: hoy me voy de año sabático; como: no sé si quiero estudiar, lo dejo para después, mejor me voy de viaje. Estamos con jóvenes diferentes, jóvenes que también eligen estudiar sólo lo que les gusta. Entonces nosotros, que estamos como orientadores, tutores o docentes, no lo entendemos.

Señor 2: hay que decir que de esta generación y de estos jóvenes con los que trabajamos, como que las diferencias son muy



marcadas. Por lo mismo, tenemos una generación muy tecnolozada que podría estar en el centro de las ciudades y al mismo tiempo, esa grande generación presenta grandes sesgos como de marginación. Están como al borde del acercamiento tecnológico y en nuestras escuelas publicas particularmente convergen estudiantes que tienen todas las habilidades tecnológicas y gente que tiene todas las necesidades económicas en términos como de habilidades sociales. Entonces el papel de los tutores se vuelve mucho más complejo al tener que enfrentar una generación con altos niveles de marginación y altos niveles de tecnolozación en los mismos salones de clases. Por lo que el trabajo se vuelve mucho más complejo al tratar de jalar a todos hacia una cultura de competitividad que nos está poniendo a todos pruebas que a veces no podemos superar.

Pamela: a partir de este panorama cultural, social y familiar ¿qué estrategias debemos implementar los docentes con las nuevas generaciones?

EDM: en la actualidad, existen dos tipos de docentes: maestros que vienen de la postguerra y maestros que cultural, social y económicamente tienen un contexto diferente. Todos aquellos docentes que nacieron por los 50's, 60's sus condiciones eran diferentes y los adolescentes en esa época eran totalmente diferentes. Se promovían los programas para control de natalidad, seguidos por los jóvenes de la generación llamada "x", quienes empiezan con la tecnología. Estos dos grupos de docentes son quienes están trabajando con los estudiantes. Jóvenes del *iphone*, *twitter*, *face* y de todas las redes sociales. Qué hacer con estos jóvenes, si los docentes que están no tienen estas características. La oportunidad que brinda la actual reforma educativa a nivel nacional es desarrollar este tipo de habilidades, conocimientos y competencias en los docentes. Apropiarse de este tipo de innovaciones tecnológicas permite hacer una planeación en el aula diferente, de tal manera que desarrollen en los jóvenes esas características demandantes de este siglo y que tienen que

ver con el pensamiento crítico. Aunque sus maestros hayan nacido en la década de los 50's deberán tener iniciativa. Se educa con el ejemplo. Que practiquen el análisis de información, pero no sólo de información en un texto impreso, si no con toda la información que se genera día a día.

Jesús: si se es objetivo, ninguno de los maestros que están dando clases ni los más jóvenes están formados en un modelo de competencias. Es una generación de choque. Vas con un modelo tradicional tratando de educar la nueva generación en un modelo alternativo. La gente no sabe para donde moverse. Tiene nuevas exigencias y de repente dice: bueno y ahora qué hago. Con las nuevas tecnologías, hay algunas prácticas docentes que en su momento fueron muy útiles y ahora están completamente fuera de contexto. Tratar de entender este ciber espacio, esta nueva realidad eterna es muy complicada. Exigirle al maestro que utilice esos elementos de manera educativa, es mayor el reto. A la internet o se le sataniza o se convierte en la panacea. Es como una tendencia muy radical. Hay que hacer que estos medios trabajen a tu favor para formar las competencias. El joven de repente tiene el asunto. Ya no piensa, no se esfuerza y no hace cosas porque está automatizado. Si revisamos el entorno donde los jóvenes están creciendo hay muchos elementos que te mandan el mensaje de "no te muevas", "no te esfuerces", "no hagas", "no pienses"; todo a control remoto, etcétera.

Utilizar todo eso con fines educativos es complicado. Por ejemplo, la tecnología ha avanzado primero con radios. Vinieron los transistores, los micro *chips* y ahora la nanotecnología. De alguna manera, los jóvenes nacen en este entorno de alta estimulación y poca participación en el proceso. Es una reflexión que tienen que hacer los docentes. Se requiere del desarrollo de nuevas tendencias y, a su vez, históricamente este modelo no tiene un precedente. El gran reto es primero vencer, en el docente, la resistencia al cambio con una actitud de comprender y



crear, en lugar de ignorar y criticar. Parece que se está pidiendo un modelo educativo que salga perfecto del horno y esto no es posible. Se debe entender lo que está sucediendo y, además, que no obedece sólo asuntos internos del país, sino que es una tendencia internacional a la que se debe responder. Hay otros factores puestos en juego: el mercado laboral, a los que los jóvenes se enfrentarán, es un mercado más cosmopolita. La mayor parte de los jóvenes piensan que si no consiguen trabajo en México, están las grandes economías: Europa, India, China. Ya ni siquiera Estados Unidos es una opción.

Pamela: cómo pueden los maestros vencer la brecha tecnológica que los separa de sus actuales estudiantes. Sí, porque a mí me llama mucho la atención y comentando sobre el diplomado son tres generaciones que me ha tocado trabajar con los maestros y cada vez me enfrento y me sorprende. Tengo alumnos-maestros que no saben ni prender el equipo de compu y, en ocasiones, me siento con ellos y me tengo que poner a trabajar con todo eso y me quedo de que..., bueno! Esta muy ambicioso el proyecto cuando ves el contexto real porque es común en promedio por grupo de 20 ó 30 maestros que no saben prender el equipo de computo ni trabajar *Word*. Ahí es cuando me quedo pensando: es muy idealista, está fuera de la realidad.

Señor 1: ¿si pudiéramos vencer esta situación qué sucedería? El problema es si lo podemos vencer.

EDM: creo que sí nos hemos encontrado en generaciones del diplomado de todo! Que ni siquiera han sabido prender la computadora. Pero a mí, cuando me dicen: "¡ay! Traigo a mi hija que está estudiando comunicación"... "enséñele por favor". Y que al finalizar el diplomado dicen: "sí me sirvió y ya hasta me compre mi computadora..." Y les preguntas: "¿...y tu hija?" "No, mi hija está haciendo sus cosas, yo ya sé cómo se le hace. Creo que eso podrá tener muchas críticas pero es la primera vez que se hace y es la primera vez que nosotros como proyecto de educación entramos a un proyecto de esta magnitud

Pamela: y regresando a orientación y tutoría, cuál es la diferencia ente los planes de acción, entre lo que es orientación y lo que es tutoría. Porque todo lo que he leído siempre dice que van de la mano, que se necesitan una de la otra pero no se manejan como lo mismo. Entonces, cuál es la diferencia en los planes de acción.

EDM: hay programas que... ¡la pregunta de los 64 mil! Fíjate que indiscutiblemente la figura del orientador educativo tiene mucho más arraigo que la tutoría en el nivel medio. Orientación educativa, en algunas instituciones, la tenemos desde los años 70, en otros de los 80 y, en algunos, desde antes. Y tiene mucho más arraigo. El trabajo que hacían los orientadores educativos tenía que ver con el proceso de elección de carrera en jóvenes. Como si nada más eso es lo que hicieran y, además, así se llamaba: Orientación vocacional. Después viene el término de Orientación educativa. Efectivamente, son dos figuras que están en la media superior y recobran importancia en la reforma. Porque, en la misma reforma integral, se hace el planteamiento del orientador y tutor tienen que ver en el perfil de egreso porque también van a insidir en el desarrollo de competencias genéricas. También ellos trabajan en eso y por eso es que en este proceso requerimos tener estas dos figuras con programas que atiendan realmente las necesidades del estudiante. ¿Que tipo de necesidades? Hablamos de necesidades que tienen que ver con los aspectos de reprobación elección vocacional; todo lo que tiene que ver con el ingreso, la permanencia y, en algunos bachilleratos, la inserción al mercado laboral o el ingreso al nivel superior. Hay grandes discusiones al respecto: que si esto le toca al orientador o le toca al tutor. Creo que, como en todo, podemos ponernos de acuerdo. Hace un tiempo, justo cuando trabajábamos esta parte, decíamos que la orientación promueve el desarrollo integral del individuo y lo promueve en su calidad de estudiante e integrante de una sociedad a fin de que logre su permanencia activa en la institución. La clarificación y planeación de metas profesio-



nales y ocupacionales, ajuste social familiar, cultural que sirvan de base para la construcción del proyecto de vida. Fue una definición que nosotros trabajamos para esto que tiene que ver con la orientación educativa y entonces nos preguntamos: todo esto de la media superior ¿dónde entra? Pues tiene que entrar en la parte personal por un orientador que identifique los problemas personales de sus estudiantes, que escuche y canalice. El orientador, en el nivel medio superior, no tiene la función de terapeuta. Un orientador que promueva y trabaje la toma de decisiones, no solamente para que ingresen al nivel superior si no también al mercado laboral.

Señor 2: el programa de tutoría viene tradicionalmente de arriba abajo, se forma históricamente en posgrado. Las primeras figuras de tutor se va adecuando porque tutoría tiene dos objetivos particulares: abatir el índice de reprobación y elevar la eficiencia terminal. Entonces se vuelve como una cadenita porque si tú disminuyes el índice de reprobación entonces elevas el índice de permanencia y contribuyes a la calidad de servicios educativos. Y hay lugares donde la tutoría se cruza con los trabajos de orientación pero como viene desde niveles superiores, en el 2002 a nivel histórico, se encuentra con otro acto y entonces empieza a haber una problemática de definición de los campos. ¿Qué está pasando? Y además, en otras instituciones, hay un tercer involucrado que es lo que se podría llamar prefecto, que tiene que ver con la disciplina etc. Y, en algunos casos, le llaman supervisor de grado. Entonces, como que se empiezan a fundir los límites y no se ve tan claro qué hace cada cual, lo que en lugar de apoyar termina siendo como un conflicto. Como términos de qué me toca hacer o cómo me toca hacerlo, y empieza a haber como una lucha donde nadie gana y todo mundo pelea. Se vuelve como una torre de babel. En el ánimo de ganar en claridad hemos trabajado en grandes instituciones y hemos encontrado la idea que, en primer lugar, tiene que ser un tutor académico.

Porque el concepto de tutoría es más amplio entonces, en el ámbito de educación, debe

ser un tutor quien tenga que ver con los procesos académicos. Un tutor bien delimitado. Una persona que guía, acompaña, se vuelve como muy difuso el personaje, el libreto con el que te guías. Y decimos, si se trata de un tutor académico entre sus competencias, sus atributos, actividades, deberá de estar, por un lado, el sistema educativo donde se está moviendo y, por lo tanto, las necesidades que tendría cualquier persona que ingrese a ese sistema educativo para aprovechar al máximo lo que el sistema le brinda. Sería como un primer elemento. Obviamente, un tutor tendría que ser especialista en algo. Pero contamos con el orientador educativo que tiene una formación casi en la mayoría de las instituciones psicopedagógicas; entonces empezamos a hacer delimitación de funciones. Tú eres especialista en el proceso de aprendizaje y en los procesos psicológicos involucrados en el proceso de aprendizaje porque no eres un terapeuta educativo, entonces conocer mi sistema educativo es como una de mis primeras necesidades. La otra es conocer servicios sobre que elementos tengo para el trabajo con estos jóvenes. Entonces, como interactúo de manera directa con ellos puedo obtener las herramientas y los apoyos para poder generar necesidades. Determinar qué necesita cada nueva generación, grupo o alumno desde mi institución, plantel o grupo y determinar en función del modelo educativo y de los apoyos con los que cuento y de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Entonces yo digo: este es el camino que se tiene que seguir. Mi trabajo es detectar estas necesidades, usar los recursos con los que cuento y asegurar que los resultados se cumplan, que se alcancen las metas. La figura del tutor es un gestor que permite la optimización de los recursos con los que se cuenta para resolver las necesidades de los espacios de trabajo. Es básicamente el proceso. Todos los maestros te dicen siempre: es que los alumnos necesitan, tienen carencias, no entienden. ¿Por qué? Y pues la mayor parte lo sabemos. Tenemos necesidades sentidas en todas las instituciones y ¿de qué nos sirve saberlo?



Al tutor le sirve porque dice: ah, tengo un apoyo con los orientadores educativos para las personas que tienen necesidades en el proceso de aprendizaje relacionadas con su personalidad. Ahí es donde los programas son indispensablemente codependientes pero hay una delimitación donde cada uno hace la chamba que le toca.

Pamela: uno que está fuera siempre los escucha. Aparte, he escuchado a la gente que está en la misma área que no tienen muy definido y bueno, es un ruido que se le genera a uno que está fuera de hasta cierto punto.

Señora: fijate que esta inquietud es verdaderamente generalizada porque los que ya estábamos ahí, decimos bueno porque nos llega otro que hará lo que yo hacía. Hace rato comentaba sobre esas competencias a desarrollar como docentes, tutores u orientadores que es el trabajo colaborativo. Nuestro fin es el estudiante y su el logro académico y es lo que no hemos sabido hacer. Que tenemos muchos recursos en las instituciones que ahí están. Tenemos nuestros datos de exámenes de admisión que nos da información de estudiantes que ingresan, los análisis de trayectoria de los jóvenes. Sabemos en que semestre es crítico. Es ahí donde recobra importancia este tipo de programas. Porque si ya sabemos que los periodos críticos son los primeros semestres, entonces una de las funciones del orientador es trabajar en dar a conocer ese nuevo espacio y contexto. Se nos siguen yendo los jóvenes en esos primeros semestres. Entonces hay que trabajarle más duro. El orientador tendrá que apoyarse con lo que hace el tutor y el tutor con el orientador para que el joven se integre al ambiente educativo ya que las reglas son otras.

Ya sabemos que hay una serie de becas. Identificamos a quienes los requieren y cómo estamos atribuyendo estos apoyos. Existen muchos programas y servicios dentro de la media superior, independientemente del sistema del que se habla, y no los estamos utilizando de manera eficiente. Creo que el fin es el joven. Sobre eso vayamos nosotros trabajando. Hay un esquema donde hacemos esa

conjunción de todos esos apoyos y figuras. En el centro está el estudiante y cómo éstos los tiene que aprovechar el orientador y el tutor para el joven.

Señor 2: de hecho nosotros pensamos que el programa de tutoría porque, por ejemplo, un tutor puede ser un maestro de biología y tiene que estar muy versado en su modelo educativo, en su legislación y en los servicios que hay. El orientador educativo debe de ser especialista en el proceso de aprendizaje. Sabe sobre técnicas y estrategias que formen al estudiante. Cuenta con pruebas psicológicas para hacer diagnósticos objetivos. Siento que lo que necesitan los alumnos son cursos de autoestima. Cuando los chavos andan en otro mundo y tu diálogo no les sirve ni les resuelve nada; entonces, para establecer prioridades, hace falta llenar algo. Voy a pensar que el joven tiene problemas en el área de matemáticas. No aprende nada y el orientador con su sabiduría no sabe de matemáticas, pero su tutor biólogo tampoco domina la disciplina, donde el alumno tiene necesidad, y ¿qué hacemos? Nos hace falta un especialista en el área. Este llegar al Éxito académico necesita un proyecto de asesoría disciplinaria sistematizado y organizado que permita resolver los problemas que se están generando en esta área. Entonces pensemos que un programa de tutoría no se queda en el nivel de lo que hace el orientador a lo que hace el tutor. Es un programa temático mucho más de sistema, mucho más de realidad educativa. En este sentido son las figuras del proceso educativo: todos apoyando un proyecto educativo que se puede llamar: el programa de tutoría académica, porque tú, como maestro, finalmente haces tutoría. Cuando das tu clase estás observando, determinando necesidades y, podrías decirle: ve con tu tutor. El tutor dice: ah, te toca ir con el orientador a que nos diga que te está pasando; si tienes algún tipo de problema. Que además, imagínate que encontremos que el joven no aprende porque tiene un problema de salud, una deficiencia en los órganos de los sentidos. No ve, no escucha o tiene otro tipo de problema, a lo mejor, de índole médi-



co... anemia, etcétera. Un tipo de problema que no lo puede resolver ni el orientador, ni el tutor, ni el maestro, ni el asesor. Entonces, necesitamos herramientas externas al servicio educativo como servicio de salud para poder resolver estas necesidades, y que son servicios que ahí los tenemos. Convenios, servicios... entonces todos damos un poco a ese proyecto que va más allá de orientación y tutoría. Es como un proyecto más institucional. Entonces estamos convencidos que el proyecto tiene que ser más como de sistema o un modelo educativo con dos programas que apoyan una buena intención educativa.

EDM: estaríamos hablando de un proyecto de atención integral al estudiante porque si estamos viendo la tutoría y orientación por separado no llegaremos a nada.

Señor 1: ¿costo? ¿Horas? ¿Maestros que representen este proyecto? A éstos se le está pagando la hora fente al grupo y el maestro de tiempo completo ya no existe como lo teníamos en nuestro subsistema. Qué se recomienda en este caso. Tiene que venir una profesionalización. Recuperar maestros de tiempo completo.

EDM: es un problema verdaderamente general, eso que comentas. En todos los subsistemas el mayor número de docentes es de asignatura. Estamos convencidos que sí tenemos claridad en el trabajo, las funciones definidas del programa de tutoría. Sí se ha hecho realmente un buen programa de detección de necesidades y le apostamos a la tutoría grupal. Por lo anterior, serán menos quienes requieren del trabajo uno a uno, personalizado. Además, trabajo grupal también diferenciado. No a todos les daré el mismo tipo de atención. Decíamos que empezamos a platicar con los docentes y les comentamos de la tutoría pues lo hemos hecho siempre. El joven se identifica con los maestros. A veces, él mismo hace selección docente por cómo es el profesor en clase, cómo los ayudó, etcétera. Nosotros decimos que la función del tutor es hablar para que se les pague la tutoría. Ojalá hubiera presupuesto para eso, pero no habría presupuesto que

alcance. Nos hemos encontrado con maestros que les mencionamos el programa de tutoría; que asignamos a los tutores por grupo y les decimos si te interesa: ¿puedes?, ¿cuántas horas?, y él se compromete una hora. Pero es una hora efectiva de trabajo. Empezamos a poner la tutoría como parte de la carga horaria en el joven. Entonces cobra también otro sentido, porque deberá cubrir ciertos requisitos como una asignatura más, y el sentido de orientación y tutoría es como un servicio. Sí. No está fácil. Pero no son los únicos. Creo que vamos apropiando a los maestros y no es una carga más y que se convierta la tutoría, más que en un apoyo, en una carga administrativa. Vamos a tener que corregir resultados.

Señor 2: sin embargo, hemos aprendido a lo largo de 10 años, en este proyecto, que hay mucho dinero que está en lugares muy obvios. No necesariamente pensamos que la tutoría se resolvería con un salario económico porque hay otras prestaciones dónde encontrar la retrobución, no necesariamente económica. Tampoco caer en el idealismo de: yo trabajo la tutoría porque me interesa. Siempre he pensado que se habla de tutoría como un beneficio para el estudiante. Mi pregunta siempre ha sido: bueno y qué gana el tutor siendo tutor. Para mí sigue siendo interesante el estatus de maestro universitario, te da un plus en cierto sentido. El nivel medio superior está desprotegido pero con la reforma se está reconociendo al nivel y por lo tanto ganamos identidad en el camino, prestigio y nivel. No solamente en términos de programas y servicios si no también como prestigio profesional. A lo que quiero llegar: qué pasa si reviso qué necesidades hay y qué maestros tengo y reviso cómo, administrativamente, puedo generar apoyos y llevarlos a otro nivel. Supongamos que de este grupo de cuatro que estamos aquí el maestro es especialista en lectura y le puedo entregar un documento que le sirva para enriquecer su *curriculum*. Que la maestra pueda darnos una conferencia y entregarle yo un documento que, en términos administrativos,



no implica nada económico y a la maestra la puede enriquecer con preparación y en su proyecto personal; y empiezo a buscar otros recursos que no son necesariamente económicos. Dentro de los espacios académicos hay muchas portunidades de “recompensar” el esfuerzo que el tutor está haciendo e ir caminando a un sentido de ganar. Yo hago un servicio con aquellas bondades que tengo y, a cambio, recibo un beneficio no necesariamente económico pero se pueden traducir en lo mediato a términos de beneficio profesionales. Entonces hay como recursos que movemos porque nos centramos en los recursos financieros. Por ejemplo, si nosotros tenemos un texto publicado que se esté vendiendo tenemos ahí regalías y además ciertos bonos en término de prestigio profesional cuando dices: autor de.... En tutoria academica, dicho hasta el cansancio, esta posibilidad es un semillero para la acción educativa, es un terreno no explotado. Entonces la mayoría de la gente esta haciendo maestrias, doctorados y tiene la necesidad de estar haciendo producción academica y la tutoria no se ha sabido explotar en el mejor de los sentidos. Entonces seguimos viendo como esta queja de los maestros mas que como no me pagan es porque tú esperas que te lo paguen pero al paso del tiempo el beneficio es bueno y en términos generales estos arranques o evaluaciones de cuáles son las mejores universidades. Sus indicadores de calidad académica siguen siendo reprobación, permanencia, deficiencia terminal. Que son precisamente los beneficios que te dan las tutorías o cursos con mayores recursos federales y la gente no lo ve porque estamos encerrados en zonas de administración.

Señor 1: qué papel deben jugar las autoridades ahora para el recurso de las tutorías y orientación porque las autoridades no saben a veces como promoverlas

EDM: siempre hemos dicho que los programas de tutoriaa y orientación deben ser parte del planteamiento curricular. Cuando hablas de formación necesitan estar plasmados ahí. Desde el diseño. Porque si no, se va a oír medio feo, pero son como parches y los par-

ches a veces se despegan. Otra cosa que debemos hacer es empezar a trabajar en los lineamientos para la función de la orientación y la tutoria. Es un punto urgente. No los tenemos en los reglamentos para estudiantes, ni para personal académico; entonces, qué hay con la labor del orientador o tutor. Ahora que nos vamos a enfrentar con la evaluación para el ingreso al nivel bachillerato y donde nos dicen si están los lineamientos de orientación en el que definen las funciones de orientador o tutor dices: ¿qué pasó? Primero, hay que reconocer que son programas indispensables en el nivel e incorporarlos desde el nivel educativo y trabajar en la reglamentación. Urge. Cuando nos piden, en el formato de evaluación, que se cuente con los nombramientos vemos que en pocas instituciones se contrata como tal, como orientador educativo. A veces, las funciones que hace el orientador son como adjetivas a otras cosas. Entonces esto es fundamental. Si no empezamos a trabajar con los reglamentos de cómo deben funcionar estos programas nos iremos quedando.

Pamela: ¿cuál sería entonces el papel que juega la evaluación? La evaluación por competencias...

Señora: en este momento, la parte de la evaluación recobra una importancia fundamental. Primero, en estos dos programas debemos de incidir en el desarrollo de competencias genéricas, de competencias para la vida. Los programas de orientación y tutoría deben estar sujetos a evaluación de impacto y también necesitamos seguir evaluando. Que se vea plasmado porque de repente solo oímos que no funciona o que tal vez sí, pero no tenemos datos. Necesitamos evaluar forzosamente el impacto de estos programas. Y el impacto, en evaluación de planteles para el ingreso al bachillerato, ahí, está presente. En uno de los rubros de evaluación, en el manual, se marca desde el inicio, que debe contarse con esos programas. Tanto para la evaluación del plantel como también en los procesos de evaluación que se hacen sobre los aprendizajes de los estudiantes. Entonces, qué está



pasando con nuestros estudiantes. ¿Están aprendiendo o no? Quién está apoyando a los jóvenes: pues el orientador y el tutor. Él te puede decir qué pasó. Destaco también la importancia de estas figuras en el trabajo colegiado. Por eso digo que deben estar definidos los modelos educativos.

Señor 2: parto de la idea de los administradores. No puedes mejorar si no puedes evaluar y creo que entrar a la cultura de la evaluación es muy urgente en términos educativos pero no solamente de formalidad, si no en términos de mejora. creemos que los modelos de servicio no sólo se deben evaluar en términos cuantitativos. Es decir, tiene que ser evaluado como se responde a un modelo de: este es mi objetivo, esto hice y esto logre todo el tiempo. Tenemos que demostrar que el servicio funciona porque no tiene sentido, para un programa de atención que sólo evalúe las opiniones. Los modelos deben ser experimentales. Hemos escuchado tutores que dicen: yo daré la asesoría pero los alumnos no vienen. Entonces, ya no es mi problema y hace falta la cultura de la evaluación.

Pamela: ya para cerrar algo que ustedes quieran hacer o dar a conocer a los maestros de la Universidad Autónoma de Sinaloa, o algún mensaje para que los enamoren de este proceso

EDM: queremos compartir la experiencia de haber trabajado en orientación y en tutoría y compartir la experiencia también en el trabajo realizado en la elaboración de los materiales para la evaluación de los planteles para el ingreso del sistema nacional de bachillerato. Eso nos permite tener un panorama más completo y decirle a los maestros de la U.A.S., que los programas de orientación y tutoría van a funcionar en la medida que estemos comprometidos con el nivel medio y en la medida de que estemos comprometidos con nuestros jóvenes. En la medida en que creamos que la orientación educativa sí vale la pena y que el programa de tutoría

vale la pena. yo estoy convencida de ello y que sí vale la pena invertir

Señor 2: a mí me parece que la educación ha ido cambiado con los años y, en esta nueva oleada educativa, se ha convertido en algunas instituciones como en un negocio. Tu abres una preparatoria pública y alrededor aparecen puestos con anuncios de preparatorias pirata marca "La Bellota". Le llamamos capitalismo salvaje. Lo que tú haces en 3 años, en un modelo escolarizado, yo te lo imparto en treinta días. Nada más pagame. Creo que el hecho educativo se ha ido despersonalizando. Uno de nuestros autores dice que a lo peor que puedes condonar a un alumno es al anonimato académico y me parece que tienen entre sus objetivos no declarados regresarle a la educación la calidad humanística que debe tener. Y también creo que esta veta sirve para entender lo que hacemos y mejorarlo. Me parece que si eres orientador o tutor, o los dos, estás creando y creciendo en tu modelo educativo. Y esto, creo que le permite ganar al alumno a la institución. Siempre hemos pensado que son dos programas que nos permiten ganar ganar y ceo que no es fácil entrarle. Que es muy difícil el trabajo. Siempre lo planteo así: cuando tu empezaste a ser maestro la cancha se veía muy empinada. Hoy en día somos capaces de realizar una planificación bien detallada y, en cuanto nos enfrentamos al grupo, es ver como funciona. En este sentido, me parece que esto es a lo que nos enfrentamos porque son modelos de trabajo no experimentados ni vividos. Que a la larga, sí creo que el orientador y tutor se convierten en especialistas. Y esa es la mina que hay que explotar.

EDM: el trabajo del orientador y del tutor, el éxito de los estudiantes, no depende exclusivamente del orientador y tutor; depende del conjunto y trabajo de todos quienes estamos a cargo del nivel medio superior. Hagámoslo.



LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO ACCIONES DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Armando Bueno Blanco *

A mi padre. (In memoriam).
Al personal del Hospital Civil de Culicán, y de la Coordinación Universitaria del hospital.
Hombres y mujeres que reflejan los verdaderos valores humanísticos de la sociedad sinaloense. Mil gracias.

*Maestro en Pedagogía y pasante del doctorado. Sub-director académico de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS.

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

El bachillerato mexicano ha recibido dos noticias de suma importancia en los años recientes. Una de ellas fue la aprobación de las reformas constitucionales a los artículos 3 y 31, mediante los cuales se establece la obligatoriedad de la educación media superior, y donde el Estado tendrá la obligación de garantizar el acceso a este nivel educativo. Esta aprobación, que en definitiva fue realizada el pasado mes de octubre por el Congreso de la Unión, trae consigo diversas interrogantes sobre la posibilidad de su real aplicación, y por otra también la esperanza de incrementar la formación educativa de miles de jóvenes mexicanos.



Sin duda esto dará mucho de qué hablar en los años venideros. Otra noticia relevante fue la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), misma que presenta algunos avances interesantes, sin estar libre de polémica.

En las siguientes líneas intentaremos plantear algunos elementos sobre la RIEMS, y particularmente lo realizado en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) respecto a este tema.

LA RIEMS

En la segunda parte del año 2007, la SEP emitió el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 indicando seis grandes ejes sectoriales, entre los cuales enfatiza la necesidad de “realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se debe llevar a cabo una profunda reforma”. Entre los planteamientos que destacan para el nivel medio superior (NMS) se encuentra el establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), dentro de un marco de respeto a la diversidad y características de cada institución. Lo fundamental dentro de esta línea es que se integre “un marco curricular común (MCC) que garantice que los alumnos cuenten con las competencias básicas y capacidades requeridas en este nivel”, cita el documento. Para lo anterior, se promueve la formación de los docentes como parte central de esta reforma, buscando con ello “conformar una planta académica de calidad” que mejore el nivel educativo de los bachilleres.

Los planteamientos para el NMS inscritos en el PSE posteriormente son expuestos en los acuerdos secretariales 442 (SEP, Diario Oficial de la Federación, 26/sept./2008), y 444 (SEP, DOF, 21/oct./2008). El primero de ellos define el establecimiento del SNB, explica ampliamente el sentido de RIEMS, e incluye el entendimiento del MCC, entre otros aspectos. El acuerdo 444 apunta y describe las competencias genéricas y disciplinares básicas que integran el perfil del egresado y caracterizan el MCC del bachillerato mexicano.

De manera general, el MCC plantea un perfil

del egresado caracterizado por competencias comunes para todos los egresados de bachillerato. De esta manera, lo que hace la comunidad y homogeneidad del planteamiento no es un plan de estudio único, sino un perfil de egresos básico común de los estudiantes basado en diversas competencias. Esto significa que los estudiantes, al margen de la institución donde cursen sus estudios, al egresar del bachillerato deberán lograr al menos la integración de una serie de competencias que les permitan desempeñarse mejor en sociedad, así como en sus estudios futuros. Es decir, el elemento principal que rige el MCC es el perfil del egresado, mismo que está constituido por once competencias genéricas con sus respectivos atributos, así como las distintas competencias disciplinares básicas. Estas competencias, entendidas como las competencias mínimas que deberán construir los estudiantes, tiene la posibilidad de ser ampliadas por cada institución, acorde a sus características, modalidad y/o modelo educativo.

Es importante mencionar que la homogeneidad pretendida no significa el abandono de la identidad histórica, filosófica o cultural de cada institución, ya que se concede el respeto a las particularidades de cada contexto escolar e institucional. Es en base a ello que se da la comunidad en la diversidad.

Otro documento significativo es el acuerdo secretarial 447 (SEP, DOF, 29/oct./2008), mismo que detalla las 8 competencias docentes y los diversos atributos que éstos deben de poseer y desarrollar en la acción pedagógica cotidiana. Para la comunidad académica del bachillerato, este documento representa un elemento fundamental de análisis y reflexión. Por primera ocasión en México se presenta un documento oficial de esta naturaleza, por lo que la novedad no ha estado exenta de incertidumbre.

En el mismo marco de la RIEMS, el mes de enero del 2009, la SEP emite el acuerdo secretarial 480, por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al SNB. Entre los elementos mencionados destacan la necesidad de que



las instituciones, subsistemas o planteles, muestren evidencias de la adopción del marco curricular común, cuenten con infraestructura adecuada y suficiente, práctica de una gestión escolar oportuna y eficiente, garantía de portabilidad de los estudios, espacios y acciones de orientación educativa y tutoría que mejoren el desarrollo de los alumnos, el ejercicio de una práctica pedagógica pertinente y de calidad, así como la existencia de una planta docente suficiente y capacitada para su labor, entre otros aspectos.

Para evaluar el cumplimiento de estos elementos en los diversos planteles de bachillerato, el Comité Directivo del SNB facilitó la creación del Consejo para la Evaluación de la Educación tipo Medio Superior (COPEEMS), el cual dirige el Mtro. Antonio Gago Hugué, legendario académico nacional que desarrolló un importante papel en las reformas del nivel bachillerato y superior a finales de los años setenta en el siglo pasado. El COPEEMS, en coordinación con diversos organismos evaluadores del país, es quien actualmente lleva la tarea de verificar el cumplimiento de los criterios establecidos en el acuerdo 480, así como en el acuerdo 10, emitido por el Comité Directivo del SNB, en el cual se presenta el Manual de Operación para Evaluar los planteles que solicitan ingresar al SNB. Después de llevar a cabo la evaluación de los planteles, con el apoyo de organismos evaluadores externos, los dictámenes que emite este Consejo determinan el ingreso o no al SNB.

BACHILLERATO DE LA UAS: EL INGRESO AL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO

Las acciones de evaluación de parte del COPEEMS para determinar el ingreso al SNB de los planteles se han centrado principalmente en la evaluación de dos aspectos: el plan y programas de estudio, y del funcionamiento y operatividad de los planteles en apego a los preceptos planteados en el marco de la reforma.

Evaluación del Plan y Programas de Estudio del Bachillerato de la UAS

A finales del año 2010, el Comité Directivo del SNB convocó a las instituciones que ofertan el bachillerato para solicitar la evaluación previa de planes y programas de estudio, en la intención de ingresar al SNB.

A la citada convocatoria, la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEPE) de la UAS hizo entrega oportuna al COPEEMS del plan y programas de estudio de las diversas asignaturas que lo conforman, previa valoración del Consejo Académico para la Calidad del Bachillerato, presidida por el C. Rector Dr. Víctor Antonio Corrales Burguero. Esto se realizó después de una consulta representativa a los docentes de las preparatorias, a través de diversos foros académicos. Es decir, el plan de estudios y los respectivos programas de las asignaturas fueron presentados a COPEEMS mediando la consulta a la comunidad académica del bachillerato universitario.

Como respuesta a la entrega de estos documentos, en febrero del presente año la UAS recibió dictamen en el cual el Currículo del Bachillerato UAS 2009, así como los programas de estudio, se consideran procedentes para iniciar la fase de evaluación de planteles. Este dictamen incluyó tres recomendaciones que recibieron respuesta de manera inmediata, por lo que el mes de mayo el COPEEMS expide un nuevo dictamen donde ratifica la procedencia del Currículo del Bachillerato UAS 2009, al haber cubierto totalmente los requisitos planteados. De acuerdo a información extraoficial, para el mes de junio del 2011 el bachillerato de la UAS era la única institución del país que mantenía sin observaciones el dictamen final de procedencia del plan y programas de estudio.

Es relevante decir que, en el marco de apertura que plantea la RIEMS, la UAS realizó las valoraciones respectivas al perfil de egresado que se plantea en el MCC, resultando que las 11 competencias genéricas fueron retomadas, pero con los atributos que corresponden a éstas no sucede lo mismo: 20



fueron idénticos, 23 fueron reformulados, y se agregaron 12 nuevos. En general, el MCC plantea 11 competencias genéricas y 45 atributos; el planteamiento de la UAS expresa 11 competencias genéricas y 55 atributos, derivados de las mismas. Para el caso de las competencias disciplinares básicas se respetó de manera íntegra el acuerdo secretarial no. 444, así como las modificaciones del acuerdo 488. Además, a diferencia de otros bachilleratos del país, la UAS retomó el acuerdo no. 5 del Comité Directivo del SNB referente a las competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la filosofía. Respecto a las competencias disciplinares extendidas, mismas que cada institución tiene la facultad de diseñar de acuerdo a sus particularidades, fueron definidas en relación con el acuerdo secretarial 486, pero las competencias relativas al campo de las Ciencias Sociales y Humanidades recibieron algunos cambios: 6 resultaron idénticas, 2 fueron reconstruidas, y se agregaron 5 nuevas, resultando un total de 13 competencias, en tanto el acuerdo 486 señala 8 para dicho campo del conocimiento.

Las competencias del MCC fueron adoptadas como rasgo distintivo de la identidad del bachillerato nacional, pero al mismo tiempo la UAS intenta conservar su propia identidad y filosofía del hacer educativo.

Evaluación de los planteles del bachillerato de la UAS

En febrero del 2011 el Comité Directivo del SNB publicó la convocatoria para que los diversos planteles y subsistemas de bachilleratos presentaran las solicitudes de ingreso al SNB. A esta primera convocatoria atendieron sólo dos universidades: la Universidad Autónoma del Estado de México, y la UAS. Después de ser evaluadas, de la primera Universidad lograron el ingreso tres planteles, en tanto la UAS ingresó quince preparatorias. Es decir, en la primera fase de evaluación 18 planteles del bachillerato de México lograron su ingreso al SNB, de los cuales el

83.33% pertenecen a la UAS.

Hasta el momento, la UAS es la institución educativa que mayor número de planteles de bachillerato ha ingresado al SNB, establecido como estrategia central en el marco de la RIEMS.

De las 15 preparatorias que ingresaron al SNB, dos obtuvieron el Nivel II, en la existencia de tres niveles, siendo el I el más alto. El resto ingresaron con el nivel III. Todas recibieron diversas recomendaciones para mejorar la práctica educativa que realizan, mismas que deberán ser subsanadas en nuevas evaluaciones para determinar la permanencia, egreso o ascenso en el SNB.

El ingreso de estas escuelas al SNB implicó un intenso esfuerzo de la DGEP, destacando la participación del Dr. Armando Flórez Arco, director de esta dependencia. De igual manera, de los Directores Regionales de Bachillerato, de los Directores y personal docente y administrativo de cada escuela, sin dejar de lado la participación entusiasta de los estudiantes. Todo lo anterior bajo la supervisión personal y directa del Rector de la UAS, Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño, quien hizo presencia en los diversos planteles al momento de ser evaluados. Previo a las evaluaciones, el rector promovió la inversión de más de 40 millones de pesos en infraestructura y material de apoyo educativo en las escuelas y extensiones respectivas. En el marco de la RIEMS, esta acción del rector es inédita en el país, lo cual refleja la preocupación de las autoridades centrales de la UAS por mejorar la calidad de la educación en este nivel.

Las Unidades Académicas Preparatorias que lograron su ingreso son: Los Mochis y Ruiz Cortines en el nivel II; Valle del Carrizo, El Fuerte, San Blas, Casa Blanca, Angostura, Hnos. Flores Magón, Navolato, Heraclio Bernal, La Cruz, V. Ilich Lenin (Eldorado), Concordia, Rubén Jaramillo y Cdte. Víctor M. Tirado, en el Nivel III. En total estas escuelas atendían 17,893 estudiantes al momento de la evaluación.

Actualmente otras once unidades académicas reciben el proceso de evaluación con



finde de ingresar al SNB. De resultar favorables los dictámenes, la UAS puede sumar un total de 26 unidades académicas; este resultado no lo tiene actualmente ninguna Universidad o subsistema educativo en México. A la fecha, solamente la modalidad de bachillerato escolarizado está inmersa en este proceso, tal vez en los próximos meses las modalidades semiescolarizada y virtual estarán viviendo esta misma experiencia.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES (PROFORDEMS)

En el marco de la RIEMS, la SEP acordó implementar el Programa de Formación Docente del Nivel Medio Superior (PROFORDEMS), delegando la instrumentación a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

Entre la oferta que mantiene este programa se encuentra el “Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”, y el Programa de Formación para Directivos del Nivel Medio Superior, coordinados a nivel general por la ANUIES, y auspiciados por la SEP.

Particularmente la UAS, desde el año de 2008, fue invitada a participar como institución formadora en el Diplomado en Competencias Docentes, así como en el Diplomado de “Formación de Directores de Educación media Superior”. A partir de entonces, la UAS ha coordinado los trabajos de 5 generaciones del Diplomado por Competencias, una de las cuales está en proceso, y una generación del Diplomado para Directores.

Para desarrollar este programa, la UAS cuenta con 5 Formadores de Instructores con la facultad y capacidad para brindar servicio a nivel regional y nacional, a partir de haber sido capacitado por personal especializado de la ANUIES, y coordinados por este organismo. Es así como estos formadores han capacitado académicos perteneciente a la misma UAS, y de otras instituciones como: Instituto Politécnico Nacional, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Sonora, Instituto

Tecnológico de Sonora, Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Enseñanza Técnica y Superior de Baja California y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En total la UAS cuenta con 77 instructores para atender el Diplomado en Competencias Docentes: 44 están facultados para impartir el Módulo 1; 39 para el Módulo 2; 30 para el Módulo 3D; y 17 para el Módulo 3G. Treinta siete de éstos se encuentran capacitados para impartir más de un módulo. También cuenta con un instructor para el Diplomado de Directivos. Nos atrevemos a decir que la UAS es una de las instituciones que cuenta con el mayor número de instructores a nivel nacional.

El PROFORDEMS en la UAS

Después de finalizar cuatro generaciones del Diplomado en Competencias Docentes, han egresado de este programa un total de 2009 profesores, de los cuales 67.79% son docentes del bachillerato de la UAS, 19.06% del sistema federal, 11% del sector privado, y 2% del sistema estatal.

Entre las instituciones del sistema federal que participan se encuentran CBTIs, CB-TAs, CET del Mar, y Preparatorias Federales por Cooperación. Del sistema estatal están los Colegios de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES), así como el sistema CONALEP. En el caso del sector privado han participado profesores procedentes de instituciones tales como: Instituto Comercial Nueva Galicia, Instituto Cultural Colhuacan, y Centro Escolar del Noroeste; los Colegios Chapultepec, Montferrant, Fray Pedro de Gante, Jean Piaget, Culiacán, de Occidente, Ignacio Manuel Altamirano, Sor Juana Inés de la Cruz, Niños Héroes, por mencionar algunos. Incluso, se brindó atención a profesores de los estados de Sonora y Baja California pertenecientes a colegios particulares de dichas entidades.

Actualmente el Diplomado experimenta la quinta generación, participando más de 750 profesores de instituciones similares a las mencionadas, destacando la participación del COBAES.



Los docentes de la UAS en el PROFOR-DEMS

Después cuatro generaciones del Diplomado en Competencias han egresado un total de 1362 profesores pertenecientes a la UAS, de los cuales 583 laboran en Unidades Académicas preparatorias ubicadas en la Zona Centro, 244 en la Centro-Norte, 294 en la Norte y 241 en la Sur. De acuerdo a la cobertura realizada en cada zona, con respecto a la planta docente existente en las mismas, la Zona Norte destaca con una cobertura del 89.90%, en segundo orden se encuentra la Sur al mantener un 74.38%, posteriormente la Centro con el 57.38%, y finalmente la Centro-Norte con el 55.32%.

En general, aproximadamente el 65 % de los profesores de la institución han egresado del Diplomado en Competencias.

Respecto al diplomado denominado "Formación de Directores de Educación Media Superior", sólo ha existido una generación, de la cual egresaron 24 directivos, siendo uno de ellos del COBAES y el resto de la UAS. Las instituciones de educación media en el país están en espera de la segunda convocatoria para este Diplomado.

Certificación de los docentes (CERTIDEMS)

En el mismo marco de la RIEMS se establece la necesidad de que, además de acreditar el Diplomado, los profesores logren la certificación docente mediante la presentación y defensa de algún proyecto o planteamiento académico, mismo que es valorado por evaluadores externos. Este proceso, denominado CERTIDEMS, es coordinado también por la ANUIES.

La UAS actualmente cuenta con un Formador de Evaluadores, y 39 evaluadores pro-certificación docente. Hasta el momento éstos evaluadores han participado en más de 670 casos de evaluación externa.

En el caso de la Certificación Docente de los profesores de la UAS, los resultados no son muy halagadores, sin embargo la tendencia encuentra un notable incremento entre la primera y segunda convocatoria realizada para tal efecto. En la primera lograron certificarse un total de 54 profesores, en tanto que en la segunda 222. Lo anterior suma un total de 276 profesores, que a la vez representa el 20.26% de los egresados del diplomado, y 13.09% del total de docentes del bachillerato. En este tema, de nuevo la Zona Norte destaca al contar con una cobertura del 43.73% de profesores certificados; es decir, alrededor de la mitad de los docentes de dicha zona han logrado su certificación. Sobre este mismo aspecto la zona centro mantiene una cobertura del 10.33%, la centro-norte 4.30%, y la sur el 2.77%.

Actualmente se encuentra en proceso la tercera convocatoria, esperando que estos resultados se incrementen, pero es visible que la certificación de los docentes es una línea que deberá atenderse de mejor manera en los meses siguientes.

REFLEXIONES FINALES

Es indiscutible que los avances mostrados por la UAS ocurren tras el notable apoyo de la Subsecretaría de Educación Media Superior; de la ANUIES, particularmente de la Dra. Maricruz Moreno Zagal, exdirectora Académica, y de la Mtra. Luz María Solís, directora de educación media de dicha asociación, quienes han fortalecido este programa en Sinaloa y en el resto del país. De igual manera de la Red del Nivel Medio Superior, coordinada anteriormente por la Mtra. Idolina Leal (UANL), y de manera actual por la Dra. Ruth Padilla (UdeG). En el mismo tenor se encuentra el apoyo brindado por el Mtro. Antonio Gago Huguet, Director General del COPEEMS, y el resto del equipo de este organismo. La coordinación con estas autoridades nacionales no ha sido sólo receptiva, sino participativa, propositiva y sobretodo actuante alternativa de la intención por mejorar la educación media en México. Prueba de ello es la participación desde el año de



2007 de los Drs. Guillermo Ávila García y Javier Cruz Guardado en la construcción del MCC, y de las competencias disciplinares básicas y extendidas que configuran el perfil de egreso del bachillerato a nivel nacional. Es decir, en la reconstrucción del bachillerato en México la UAS está presente, dando seguimiento a una lógica reconstructiva de actuación permanente en el plano local, regional y nacional.

Por otro lado, debemos decir que los avances del bachillerato de la UAS en torno a la RIEMS son notables y significativos, sin embargo los resultados de las evaluaciones realizadas para el ingreso al SNB han mostrado diversos aspectos que son urgentes y necesarios de atender para mejorar la calidad del trabajo educativo que se desarrolla. Precisamente, de manera posterior a las evaluaciones realizadas en la primera etapa, el rector, Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño, exhortó a la comunidad del bachillerato para cubrir las áreas necesarias de mejora resultantes de los dictámenes. Entre los elementos identificados para mejorar se encuentran la práctica docente, la evaluación de los aprendizajes, los servicios de orientación y tutoría, entre algunos otros.

Estas áreas de mejora identificadas por los evaluadores externos, coinciden con los resultados obtenidos por la Comisión General de Evaluación al Desempeño Docente de la UAS, al evaluar la práctica docente de todas las unidades académicas de la institución. Esta acción de evaluación interna, en la cual también participan la Secretaría Académica, la Dirección General de Recursos Humanos, y la Comisión Mixta General de Capacitación, deberá mantener sus acciones en la intención localizar las fallas del trabajo educativo que se realiza en la universidad, y al mismo tiempo presentar los elementos alternativos que permitan mejorar permanentemente.

Ambas acciones, las evaluaciones para el ingreso al SNB, y las evaluaciones internas de la práctica docente, muestran una época diferente a los tiempos pretéritos donde el acontecer académico de la institución era

tema velado para la sociedad sinaloense. Contra ello, en el presente el bachillerato de la UAS participa y enfrenta el reto de ser evaluado externamente bajo parámetros nacionales, y al mismo tiempo establece estrategias de evaluación interna que le permitan la mejora constante. Hoy se pueden anunciar públicamente las fallas, y al mismo tiempo expresar los compromisos de mejora ante la sociedad sinaloense y mexicana, mediante los mecanismos de seguimiento para dar lugar a la palabra empeñada.

Al margen de la polémica y controversia que provoca la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y de la incertidumbre que algunos plantean en el futuro debido a los acontecimientos políticos electorales que se avecinan, el bachillerato de la UAS ha encontrado en dicho proceso la oportunidad de configurar y demostrar las acciones de mejoría que se realizan, frente a un marco nacional. Los resultados de estas acciones no deberán de tardar mucho en mostrarse, sobre todo si se mantiene la misma política educativa que ha presentado la institución en este nivel.

Ignorar o desestimar los esfuerzos realizados, negar la perseverancia evidenciada, así como evadir la responsabilidad participativa, crítica o propositiva en la mejoría del bachillerato, son los mejores enemigos que puede tener el avance de este nivel.

Es indiscutible que los apoyos financieros de parte de las autoridades estatales y federales no son congruentes con las necesidades que tiene la institución, y con los avances académicos que presenta. Las muestras de trabajo ameritan respuesta de parte de las autoridades competentes, en beneficio a una juventud sinaloense que exige mayores y mejores oportunidades, así como mejores condiciones de estudio. Aun con ello, la tarea de la UAS deberá de ser inquebrantable. Como expresara el poeta Jesús G. Andrade: Nunca podrá una espada cortar un rayo de luz.





LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA EN MÉXICO

Victor Wilson-Corral (1)
Jaime Jiménez (2)

ABSTRACT

El gobierno mexicano ha hecho un llamamiento a la participación de la sociedad civil en la discusión de los temas de la agenda nacional. Sin embargo, los limitados niveles de alfabetización científica en la población mexicana representan un obstáculo importante para la participación de la población mexicana en la discusión pública acerca de temas de seguridad y bienestar en el que la ciencia y la tecnología deben desempeñar un papel central. El actual modelo educativo aplicado en México parece no estar produciendo los resultados esperados tanto por las autoridades como por la población de este país. Un modelo educativo innovador, implementado en México hace más tres décadas por una asociación civil, podría convertirse en los próximos años, en un importante factor de cambio hacia la alfabetización científica de la población.

Palabras clave: Alfabetización científica; Centro de Innovación y Desarrollo Educativo; Mexico; Modelos educativos.

Introducción

Como un efecto secundario de la lucha del gobierno mexicano contra los cárteles de la droga, el nivel de inseguridad y algunos otros aspectos importantes asociados al bienestar de la población en México, han empeorado drásticamente en los últimos cuatro años. El gobierno mexicano ha hecho un llamamiento a la participación de la sociedad civil en la discusión de los temas de la agenda pública nacional. Un tema que ha cobrado importancia en México es la preocupación por la seguridad de la población mexicana que asciende a más de 112 millones de pobladores. La plena comprensión de las causas de los problemas principales que forman parte de la agenda nacional es un elemento esencial para

1 Area de Minas y Metalurgia de la Facultad de Ingeniería Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, México. E-mail: vimawc@uas.uasnet.mx

2 Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, Distrito Federal.



la discusión. Sin embargo, los bajos niveles de alfabetización científica entre la población constituyen un obstáculo importante para la comprensión de estos problemas por parte de la población en general. La alfabetización científica es prácticamente inexistente entre la población mexicana.

México es reconocido como el segundo país más importante con relación a la producción científica generada en América Latina, después de Brasil. Una mejora significativa en la seguridad y el bienestar de los mexicanos es ahora un imperativo. El gobierno mexicano debe asumir la responsabilidad de crear las condiciones para la alfabetización científica de la población. Con el tiempo, esto debería traducirse en una amplia participación pública en la discusión de los asuntos de la agenda nacional, así como en la discusión del presupuesto para ser ejercido por el gobierno (Mervis, 2011). Desafortunadamente, estudios recientes han demostrado que, incluso en países con economías desarrolladas como Estados Unidos, la mayoría de la población adulta es analfabeta científicamente (Miller, 2006). En países con economías en desarrollo la alfabetización científica prácticamente no existe (Cereijido, 2009). Según este investigador argentino, radicado en México desde hace algunas décadas, el analfabetismo científico es la incapacidad de interpretar la realidad “a la manera científica” es decir, sin invocar milagros, revelaciones, dogmas ni el principio de autoridad. Además, según datos publicados a principios de 2010, México ocupa el último lugar en este aspecto para los países pertenecientes a la OCDE. En parte, las deficiencias observables en los niveles de alfabetización de la población mexicana podrían estar asociados a la baja inversión en ciencia y tecnología que el gobierno mexicano realiza y cuyo importe se sitúa en un rango entre el 0,39 y 0,4% del PIB (Díaz de León, 2010).

un obstáculo importante para la discusión pública de los temas de seguridad y el bienestar en el que la ciencia y la tecnología deben desempeñar un papel central. Los desafíos aún no resueltos por el gobierno mexicano, para ofrecer a sus habitantes un mejor nivel de seguridad y bienestar, necesariamente deben pasar en los próximos años por una mejora significativa en los niveles de alfabetización científica de la población. Recientemente, la asociación civil denominada Centro de Innovación y Desarrollo Educativo, CIDE (Centro de Innovación y Desarrollo de la Educación, CIDE), que ha ocupado ya sedes en aproximadamente el 15% de los estados de la república mexicana, está trabajando en el mejoramiento de los niveles de alfabetización científica de la población mexicana. El Dr. Miguel Arenas Vargas, quien se desempeñó hasta hace poco como parte de la planta docente de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), en el Departamento de Producción Vegetal y Animal, es el fundador del CIDE. El Dr. Arenas y un grupo de investigadores mexicanos provenientes de diversos estados de la república, algunos de ellos con más de dos décadas de experiencia en métodos innovadores de enseñanza, han reconocido la necesidad de romper con los modelos tradicionales de educación superior y de posgrado así como la necesidad de crear centros regionales de investigación que realmente respondan a las necesidades locales.

Así, la idea innovadora del CIDE nació del reconocimiento de que la demanda de educación superior para los primeros 20 años del siglo 21 no será satisfecho a través de los sistemas tradicionales de educación. Con respecto a los métodos tradicionalistas de los profesores, para la instrucción de los estudiantes en la ciencia, algunos autores han sugerido razones como la falta de conocimiento en la materia, la falta de motivación e interés en el tema o la falta de recursos disponibles para que la población participe en su propio aprendizaje (Gupta y Kashiri, 2007). Los miembros del CIDE actuaron sobre esta realidad y diseñaron un modelo edu-



El Centro de Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE)
Los limitados niveles de alfabetización científica en la población mexicana representan

cativo innovador. Además, Los miembros de esta asociación afirman que su sistema "se basa en los avances de las ciencias cognitivas, lo que demuestra que el aprendizaje se lleva a cabo - sobre todo cuando se refiere al aumento de capacidades a niveles elevados de dominio-cuando el énfasis se cambia de la enseñanza al aprendizaje, basado en el estudio individual y grupal desarrollado por los estudiantes "(CIDE, 2003), centrándose en temas específicos de investigación. El individuo aprende a hacer la investigación como parte de un proceso general de aprendizaje. El modelo combina: aprendizaje basado en problemas, auto-aprendizaje, así como un plan de estudios flexible, el uso intensivo de las TIC y la adquisición de competencias genéricas para la investigación.

El CIDE no cuenta con infraestructura física. Los Profesores-asesores no reciben un salario a cambio de la actividad desarrollada dentro de la asociación. Estudiantes y asesores se reúnen una vez al mes durante tres días completos para socializar el conocimiento y avanzar en proyectos de los estudiantes. Los estudiantes por lo general, se dedican a trabajar como profesores de asignatura o de tiempo completo en las instituciones educativas públicas. El CIDE atrae también a los estudiantes que no pueden, por diversas razones (edad, carga de trabajo, obligaciones familiares), unirse a un programa convencional de licenciatura o de posgrado, lo que conduce a la formulación de programas individualizados. Uno de los principios metodológicos básicos que los autores del CIDE fomentan en los estudiantes, es el uso de potentes motores de búsqueda de Internet para obtener información científica actual, relevante y pertinente que se encuentra en la frontera del conocimiento, con el fin de garantizar que sus propuestas y acciones están firmemente basadas en los hechos publicados en las series periódicas de la vertiente principal del conocimiento, es decir de la literatura científica más visible (Jiménez, 2004; Jiménez, 2007; Jiménez, 2009).

El Centro de Innovación comenzó como un experimento educativo entre la UAM-Xochi-

milco y la Universidad de Colima, en 1982. Desde entonces, el CIDE ha experimentado un largo período de inestabilidad, porque los eruditos establecidos lo ven como una amenaza para el "status quo" de la educación formal. A lo largo de los años, el modelo ha sido aceptado por diferentes instituciones de educación superior públicas. Recientemente, el CIDE ha logrado a un período de estabilidad mediante la asociación con el Centro de Estudios Justo Sierra, CEJUS (Centro de Estudios Justo Sierra), localizado en la comunidad serrana de Surutato, Sinaloa, a partir de 2004.

El CEJUS (Jiménez, 1992; Jiménez, 2008) es una experiencia de educación alternativa que ha estado en función desde hace más de 35 años. Las líneas de investigación que ofrece el CEJUS se insertan en el ámbito del aprovechamiento de los recursos naturales. Aunque el CEJUS se encuentra dentro de los límites del "Triángulo Dorado", ha sobrevivido y ha producido resultados notables durante algunos años. El "Triángulo Dorado" es un área geográfica dentro de los límites de los estados de Sinaloa, Durango y Chihuahua, considerada como una zona altamente conflictiva. Así, el CEJUS se convirtió en el nodo central del CIDE. El Dr. Arenas y sus colegas han llevado a cabo una destacada labor durante más de tres décadas en estados como Sinaloa, Colima, Nayarit, Coahuila, Puebla y Michoacán en la formación de individuos científicamente alfabetizados en una labor altruista que, hasta ahora, no ha sido reconocida por las autoridades de este país.

Conclusiones

A medida que la población mexicana avanza en el proceso de alfabetización científica podrá observarse un crecimiento en la proporción de la población que participa en la discusión de temas de la agenda pública nacional en este país. Sin embargo, este proceso puede tardar algún tiempo, tal vez décadas. Mientras tanto, la discusión sobre temas de gran importancia como la seguridad ciudadana, el combate a la pobreza, el



mejoramiento de los índices de calidad de la educación y otros temas de la agenda pública nacional en México siguen siendo tratados sólo por un selecto grupo de personas que han podido alcanzar importantes niveles de alfabetización a pesar de la mala calidad de la educación que, en general, se ofrece ahora en México. El CIDE ofrece ahora una alternativa viable para la formación de individuos con altos niveles de alfabetización científica en México. Los graduados de este modelo están desarrollando actividad científica asociados con sus pares, cuyas instituciones y laboratorios están ubicados en países altamente desarrollados como el Reino Unido, EE.UU. y Nueva Zelanda. Aunque la población de alumnos atendidos en estos centros de estudio no es todavía elevada, el alto nivel de las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes formados bajo este modelo innovador de CIDE, ha atraído mucha atención de las autoridades educativas, así como la población civil en México. Es posible que durante los próximos años, el innovador modelo educativo implementado en México pueda ser un importante factor de cambio hacia la alfabetización científica de un importante sector de la población.

Referencias

Cerejido, M. (2009). El analfabetismo científico del tercer mundo. G. S. A. Eds. En. La ciencia como calamidad. Barcelona. Pp. 155-184.

Díaz de León, E. (2010). México último lugar dentro de la OCDE en ciencia y tecnología, Milenio. Universidad de Guadalajara, Guadalajara. Disponible en: http://www.vicerrectoria.udg.mx/proyectos_CUNORTE_2010

Gupta, A., and R. Kashiri. (2007). Professional Development Workshops in Science Education for Teacher Capacity Building. *Electronic Journal of Literacy Through Science*. 6 (3), 3-25.

in Rural Participative Planning, In J. M. C. R. M. Snow, ed. *Planning for Human Systems*. University of Pennsylvania Press, Pennsylvania. pp. 407-416

Jimenez, J. (2004). Nuevas Formas de Generar Conocimiento en un Mundo Globalizado (New Forms to Produce Knowledge in a Globalized World), In N. M. C. Pérez, ed. *Desarrollo Científico Tecnológico y Educación Superior en América Latina (Scientific-Technological Development and Higher Education in Latin America)*. Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua. pp. 67-94

Jimenez, J. (2007). Alternative ways of doing research vis-à-vis globalization of the economy *International Annual Papers. The Problems of Scientists and Scientific Groups Activity*, Vol. XXIII. St. Petersburg Scientific Center. Russian Academy of Science, St. Petersburg pp. 54-72

Jimenez, J. (2008). Participation and Development in Mexico. How to involve people in their own development. V. D. M. Verlag. 165 pp.

Jimenez, J. (2009). New Collaborative Forms of Doing Research, In A. D. a. D. Kalekin-Fishman, ed. *The ISA Handbook in Contemporary Sociology. SAGE Studies in International Sociology*, Sage (UK). pp. 91-105

Mervis, J. (2011). Obama's 2012 Vision Clashes With House Cuts in 2011. *Science*. 331 (6019), 832-833.

Miller, I. 2006. Civic scientific literacy in Europe and the United States, *Annual Meeting of the World Association for Public Opinion Research*, Montreal. pp 13

Jimenez, J. (1992). *Surutato: An Experience*





INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SENTIDO DE VIDA EN EL MARCO DE LA RIEMS

Angela Patricia Ibarra Almeida (1)

Simón Martín Díaz Quiñones (2)

1 El autor es candidato a Doctor en Educación y Diversidad, ENEES. Profesor de Biología de tiempo completo, adscrita a la Preparatoria "Salvador Allende" de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: patypaloma_63@hotmail.com

2 El autor es Maestro en Ciencias de la Educación CISE-UAS, Subdirector Administrativo de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y profesor de inglés en el Centro de Idiomas de la misma Universidad. Correo electrónico: markthin11@hotmail.com

Abstract.

El propósito de esta ponencia es reflexionar sobre el sentido de vida actual en el bachillerato a la luz de la RIEMS. En estos tiempos de crisis económica, política, social, educativa y familiar, es importante analizar nuestra práctica, preguntarnos si estamos fomentando el sentido de vida en nosotros como docentes y en nuestros estudiantes. Surge así la idea de aplicar y desarrollar las inteligencias múltiples que yacen en los docentes y en los alumnos, para aumentar su bienestar escolar. Asimismo, se requiere fomentar las buenas prácticas educativas para disminuir situaciones críticas como discriminación, reprobación y deserción escolar.

Se concluye que es necesario repensar las actuales prácticas, para fortalecer la situación académica y emocional de los protagonistas



educativos. Se requiere además reconsiderar la función de los docentes como facilitadores de conocimientos y como modeladores de conciencias.

Palabras clave: inteligencias múltiples, sentido de vida, bachillerato.

Introducción

La presente ponencia es una reflexión sobre la experiencia cotidiana y diálogo cercano con alumnos y maestros, así como de las discusiones y opiniones generadas en juntas del personal docente en nuestros centros de trabajo.

El quehacer académico está plegado de matices y directrices no acabadas, de sueños y realidades, de logros y desencantos, de aciertos y errores, de motivaciones y expectativas. Es por ello que el sentido de vida y las inteligencias múltiples de los protagonistas educativos están cobrando auge, sobre todo a la luz de la Reforma Institucional de la Educación Media Superior (RIEMS). [135] Surge entonces la pregunta ¿se están fomentando las inteligencias múltiples y el sentido de vida del profesorado y alumnado con las actuales prácticas de la RIEMS?

El clima emocional actual del bachillerato. Se ha venido observando que en los últimos años el gusto por el trabajo docente está decayendo, ¿por qué? El docente necesita recuperar su valor de antaño; dentro del tema de clima organizacional Pozner (2005) enfatiza: “que se valore al docente como persona y pueda incluir en su participación, su bagaje de criterios, motivaciones, experiencias”. Esto es importante, porque el profesor requiere ser valorado, y se le tome en cuenta para las decisiones importantes en su centro escolar y en su comunidad.

Los docentes del bachillerato están siendo saturados de obligaciones académico-administrativas en el marco de la RIEMS. Tienen un gran número de instrucciones por realizar y por ello no pueden tomar decisiones, ni innovar; si hacen cambios no tienen tiempo de compartir, ya que entre sus funciones

está realizar: planeación de clase, rubricas por diseñar, trabajos apilados por revisar, exámenes por elaborar y calificar, cursos de competencias, cursos de planeación didáctica. Esto aunado a las escasas oportunidades y promociones laborales, bajos sueldos. Asimismo, están los estresores físicos como el ruido fuera y dentro del aula, producto de los grupos numerosos e infraestructuras inadecuadas de los planteles. Todo en conjunto incrementa el estrés laboral.

Surge entonces en el docente el llamado “Síndrome de Bornout”. Rojas Flores (2004) define éste como el síndrome del profesional “quemado”, el cual se caracteriza por desgaste físico y psíquico; se presenta tanto en trabajadores sociales, de la salud y de educación, ya que dan constantemente ayuda, consejo o enseñanza a otros. Este término fue empleado por primera vez por Freudenberg en 1974 para describir un estado particular de agotamiento psicológico en los trabajadores de la salud. Por ello es necesario que el docente sienta mayor satisfacción en su labor.

En la actualidad, en México prevalecen prácticas conductistas sobre las prácticas constructivistas en educación, lo que nos indica que existe resistencia al cambio. Díaz Barriga (2009) sostiene que cada maestro construye de acuerdo a su personalidad y estamos de acuerdo.

Es válido mezclar prácticas conductistas y constructivistas. Tal vez tengamos que combinar estilos viejos con estilos por competencias, el cambio es gradual (Díaz Barriga, 2009). Para innovar hay que hacerlo paulatinamente, con esmero y dedicación, aplicando la creatividad e ir [136]

introduciendo las nuevas tecnologías; además necesitamos darle prioridad al alumno que a la asignatura (Menchen Bellón, 2009) En cuanto a los jóvenes preparatorianos se observa que el gusto por aprender está decayendo, ¿por qué? El bachillerato debe ser un espacio de aprendizaje, de convivencia, donde los estudiantes disfruten estudiar, aprender, compartir. Es una constante en los jóvenes el desorden, la apatía, el uso inadecuado



cuado de los medios electrónicos, el poco descanso aunado esto a una mala alimentación, origina hiperactividad en los educandos.

Así, los alumnos se quejan de trabajo acumulado de varias materias, estrés, desmotivación, pérdida de sentido. Un alumno estresado es un alumno más indisciplinado.

Sobre las tareas y trabajos diarios, los alumnos recalcan que son varios los maestros que consideran como prioridad depositar sellos y firmas en sus tareas. Esto es evidencia de que se está cayendo en el burocratismo en el salón de clases, debemos tomar conciencia de ello, para no descuidar el aspecto humano.

Por otro lado, el sistema educativo mexicano se caracteriza por un aprendizaje enciclopédico, por crear tensión en el alumno, un alumno abrumado es más indisciplinado; es común escuchar a los jóvenes decir "hoy tuvimos tres exámenes" ello es antipedagógico, sobre ello Roeders (2006) apunta que la enseñanza se caracteriza por situaciones de estrés y tensión tanto para el alumno, las causas principales son el miedo ante los exámenes.

¿Qué está pasando en las aulas? Reina el caos, todo ello es reflejo del caos social. Necesitamos recuperar los valores, recuperar la esperanza, pero sobre todo, necesitamos rescatar y defender la vida. La vida de decenas de docentes, la vida de decenas de estudiantes inmersos en un vacío existencial. Las inteligencias múltiples y las competencias. Para disminuir el desánimo y mejorar el clima educativo, se tiene la alternativa de fomentar las inteligencias múltiples, como está implícito en el marco de la RIEMS, ya que fomentando las competencias genéricas y disciplinares, se está fomentando a la vez las diversas inteligencias. Sin embargo hasta la actualidad no se trabaja lo necesario en ello.

Es imprescindible que el estudiante se conozca a sí mismo, sus habilidades y destrezas, ya que el fin principal de la educación es transformarlo en un ser autónomo, y a la vez sensible. Lo importante de las competencias

no es tener que desarrollarlas todas y cada una, sino fomentarlas en los estudiantes de acuerdo a su individualidad, pues cada uno desarrolla más el hemisferio cerebral predominante. No [137]

obstante, debemos asignarles actividades que no son fáciles para él, por las exigencias de la vida moderna.

Un plan de fomento a las inteligencias múltiples en los alumnos aumenta su motivación, su autoestima, trabajo colaborativo, clima áulico, lo cual dará como resultado menor reprobación, ya que la inteligencia lógico-matemática y lingüística no lo es todo, ya que también existe la inteligencia musical, interpersonal, intrapersonal, espacial, cines-tésica-corporal y naturalista (Gardner, 1995). Algunos ejemplos de desarrollo de las inteligencias múltiples, son que algunos maestros fomentan lo plástico en el aula, al dejar tareas como modelado con plastilina, elaboración de maquetas; también algunos docentes incluyen dramatización o personificación de algún personaje de ciencias experimentales o sociales. Esto es, fomentan el aspecto lúdico, sus estudiantes aprenden jugando, para así disminuir tanta formalidad en el bachillerato, recobrar el sentido de aprender.

Por ello necesitamos fomentar habilidades en todo el alumnado, ya que aún los estudiantes con excelentes calificaciones y con coeficiente intelectual alto, no tienen garantizado ser los mejores profesionistas o la mejores personas, ya que la inteligencia emocional es primordial (Goleman, 1995, en Ibarra Almeida, 2010). La falta de creatividad en el aula repercute en el estado de ánimo y falta de iniciativa para realizar tareas; esta debe ser desarrollada a la par de otras capacidades como la memoria y comprensión. Para ello existe el Modelo para la estimulación del pensamiento creativo, se realizaron pruebas iniciales en educación superior. Dicho modelo fue concebido como un modelo teórico-práctico, consta de diversas actividades en las que se pueden ejercitar tres de los principales indicadores de la actividad creadora: la fluidez, que es lo referente



a producción de palabras, ideas, figuras, o productos; la flexibilidad, que son las diferentes categorías en que se pueden clasificar las respuestas; y la originalidad, como la frecuencia con que aparecen las respuestas. Mediante este modelo, los participantes pueden disminuir los bloqueos para el fomento de su creatividad (Duarte Briseño, en Castañeda Figueiras, 2004). Por ello la importancia de que este modelo se implementara en todos los niveles escolares; ya que lo creativo, tiende a implementarse en preescolar y primaria principalmente.

Buenas prácticas educativas y sentido de vida. La Reforma Institucional del nivel medio superior, debe ser eso, una reforma sí, pero que permita rediseñar, reconsiderar nuestro quehacer cotidiano y no quede solo como un discurso en vano. Ir disminuyendo poco a poco prácticas tradicionalistas, como muchos docentes hacen todavía del uso exclusivo del dictado, de la clase- monólogo, que denota el querer ser superior al [138] alumno. Ir aumentando lo lúdico, al mismo tiempo que lo afectivo, lo intelectual y social en un proceso que se irá nutriendo día a día con la práctica.

Respecto a las formas de evaluación, se están implementando distintas formas de evaluar para dejar al examen un valor adecuado, perdiendo así su valor supremo. La evaluación deja de ser un mero instrumento para asignar un número o calificación y pasa a ser un modelo cualitativo en la educación, ya que “la mera asignación de un número no puede dar una imagen completa de lo que sabe el estudiante y de su proceso de aprendizaje, evaluar es mucho más que calificar” (Curriculum de bachillerato, U.A.S. 2009, 76).

En este sentido. Montes J. y Barrón A. (2010), afirman que el alumno debe ser partícipe de su propia evaluación y enfatizan junto con Bigss (2006) que la forma tradicional del docente es asignar tareas y diseñar los exámenes, sin embargo hay varias razones por las que los estudiantes deben y necesitan involucrarse en el proceso, de ser copartícipe junto con el docente. Ya que solo

así se convertirá en un ser reflexivo, preocupado de sí mismo y de su entorno.

Sobre buenas prácticas educativas, cabe destacar que algunos docentes han aportado lo mejor de sí mismos para apoyar a estudiantes con problemas académicos y propensos a abandonar sus estudios (Escudero Muñoz, 2008). Existen ya varios docentes que han hecho a un lado prejuicios y están atendiendo a la diversidad del alumnado con mucho profesionalismo, están evidenciando ya competencias intelectuales pero sobre todo competencias sociales y afectivas. En la Preparatoria Central Diurna de la U.A.S. en Culiacán, Sinaloa, ha mejorado el aprendizaje y aceptación en alumnos con diversidad intelectual, auditiva, visual y motriz, con el programa de tutorías (Kitaoka y León, 2008).

Se sabe que todavía hay resistencia en algunos docentes y estudiantes, por su intolerancia, miedo a lo diverso y heterogéneo, pues en las aulas se presentan alumnos con diferencias económicas, culturales, intelectuales, religiosas. Con buenas y mejores prácticas educativas se puede ir disminuyendo la discriminación y rezago escolar, para que los jóvenes no sean presos de las garras de la depresión, desesperanza, desempleo y delincuencia.

El cambio es paulatino, pero es menester ir evolucionando, para fomentar el sentido de vida, ya que según Latapí (2007), se requiere remontar al pasado y ser como el sabio-educador azteca, se requiere transformar a los demás, “darles un rostro” y hacerlos “cuerdos y cuidadosos”. El sabio azteca reconfortaba el corazón, confortaba a la gente, les infundía esperanza. Como dice Latapí (2007), necesitamos ser los docentes, modelos para la sociedad y para la juventud, ser portadores de esperanza. [139]

Conclusiones

El ejercicio de las inteligencias múltiples en el bachillerato, da sentido de identidad a los protagonistas educativos, pues los recrea, humaniza y libera; es decir aflora su inteligencia, sus talentos, sus valores. . Es urgente abatir los elevados índices de repro-



bación y deserción en el bachillerato con dichas prácticas. Hacer hincapié que la labor del docente no solo es facilitar conocimientos, sino también modelar conciencias, con nuestro ejemplo.

Lo anterior implica reconsiderar, repensar nuestras prácticas en el marco de la RIEMS. Algunos docentes enfatizan que una alternativa para evitar la saturación de trabajos escolares en el alumno, es trabajar colegiadamente los docentes de diversas asignaturas, detectando temas que sean comunes entre sí y asignar trabajos transdisciplinarios, es decir que se puedan evaluar en varias materias a la vez. Con ello se logrará conectar el conocimiento entre las asignaturas y con la vida cotidiana.

Asimismo, debemos dialogar con los alumnos y preguntarles qué actividades les gustaría realizar dentro y fuera del aula; que hagan propuestas para mejorar sus conocimientos, actitudes y destrezas.

Para lograr cambios en educación tanto docentes como estudiantes debemos ser correstauradores del modelo educativo imperante; debemos ser comprometidos, es urgente fomentar las inteligencias múltiples en los protagonistas, para así aumentar la armonía escolar y por ende el sentido de vida. [140]

BIBLIOGRAFÍA

Bigg, J. (2006) La calidad del aprendizaje universitario. España: Narcea, en: Montes J. y Barrón

A (2010) Implicaciones y complicaciones de la evaluación por competencias. Memoria del XI Coloquio Nacional de Formación docente, 23 y 24 de septiembre, Querétaro, Querétaro.

DGEP/UAS (2009) Currículum del Bachillerato UAS 2009, Imprenta Universitaria, Culiacán, Sinaloa.

Diaz Barriga, A (2009) La formación de docentes en el Marco de las Nuevas Competencias. Conferencia magistral. Segundo encuentro nacional de Educación Normal Formación y práctica Docente, 7-9 de octubre, Culiacán, Sin.

Duarte Briseño (2004) Modelo para la esti-

mulación del pensamiento creativo, en Castañeda.

Figueiras, coord. (2004) Educación, aprendizaje y cognición, México: Manual Moderno.

Escudero Muñoz (2008) Buenas prácticas contra la exclusión social. Cuadernos de pedagogía no. 382, España.

Gardner, H. (1995) Estructura de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples, México: Fondo De cultura económica.

Goleman, D. (1995) La inteligencia Emocional, México, D.F: Javier Vergara Editor. En: Ibarra Almeida (2010). La voz de los estudiantes: aspecto fundamental en la formación

Docente. Memorias del X Coloquio Nacional de Formación Docente, Querétaro, Querétaro.

Kitaoka, E. y León (2008) Tutorías para alumnos con capacidades diferentes en N.M.S. Preparatoria Central Diurna. Primer encuentro Institucional de Tutorías. U.A.S.-D.G.E.P., 26-28 de noviembre, Mazatlán, Sin.

Latapí, P. (2007) ¿Recuperar la Esperanza? La investigación educativa ente pasado y futuro. Conferencia Magistral. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. 5-9 de noviembre, Mérida Yucatán.

Menchen B., F. (2009). Nuevas competencias del maestro creativo. Conferencia Magistral. X Encuentro Psicopedagogía y Diversidad, 26-28 de Febrero, Mazatlán, Sinaloa: ENEES.

Pozner (2005) El director como gestor de aprendizajes escolares, Buenos Aires Argentina: AIQUE

Roeders (2006) Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo. México: Alfaomega Grupo editor.



Ponencia:

LA EVALUACIÓN DE PLANTELES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA. RETOS Y PERSPECTIVAS

Eje temático I La apropiación de la RIEMS por parte de las comunidades educativas de los planteles, particularmente la del personal docente.
Subtema 1.3 Reflexiones del personal directivo con relación al impacto de la RIEMS en sus planteles.

Ponentes:

Damián Enrique Rendón Toledo (1)
Martha Amarillas Mata (2)

Culiacán, Sinaloa; a 27 de Agosto de 2011.

LA EVALUACIÓN DE LOS PLANTELES DE LA UAS. RETOS Y PERSPECTIVAS

Resumen

La presente ponencia “La evaluación de los planteles de la UAS. Retos y perspectivas”, es un intento de sus autores por compartir de manera reflexiva algunos aspectos relevantes del proceso de evaluación de los planteles del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) por parte de los organismos evaluadores autorizados por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior (Copeems), como de algunas consideraciones que resultaron del proceso mismo de evaluación.

Palabras clave: Riems, Evaluación, Cambio

(1) Coordinador del departamento de Planeación y Evaluación DGEP-UAS. Candidato a doctor en Gestión educativa

(2) Doctora en Pedagogía. Coordinadora del departamento de Formación Docente DGEP-UAS.



El bachillerato de la UAS

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) cuenta con un subsistema de bachillerato integrado por 38 unidades académicas, de las cuales 24 tienen al menos un plantel adicional (Extensión) al plantel sede; en total son 42 extensiones; resultando en un total de 80 planteles considerando sedes y extensiones.

De estas 38 unidades académicas, 33 imparten un currículo de bachillerato general, modalidad escolarizada opción presencial, de tres años de duración; Una de estas 38 imparte un currículo de bachillerato general, modalidad escolarizada opción intensiva, de dos años de duración; 3 de estas 38 imparten los dos currículos ya mencionados; y por último y de reciente creación una unidad académica imparte un currículo de bachillerato general modalidad no escolarizada opción virtual. Para los fines de esta ponencia se omiten los planteles que imparten

Estos planteles están ubicados a lo largo y ancho de la geografía del estado de Sinaloa; desde la sierra límite entre Chihuahua, Sonora y Durango, hasta la costa de Sinaloa. Existen casi 700 Km de distancia entre los planteles de Teacapán en el municipio de Escuinapa y de San Javier en el municipio de Choix.

Tenemos planteles en comunidades caracterizadas por la violencia y pobreza extrema de sus habitantes y muy distantes de las zonas urbanas.

En conjunto en estos planteles se atiende una matrícula de 44,000 alumnos a través de 2,100 docentes, aproximadamente. Esta matrícula se distribuye en planteles que atienden desde 100 hasta más de tres mil alumnos; con horarios de clases en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno).

ción que se encarga del diseño y seguimiento de los planes y programas de estudio, formación de profesores y elaboración de material didáctico, principalmente. Administrativamente la UAS y su bachillerato se organizan por Unidades Regionales, cuatro en el estado, Norte, Centro-Norte, Centro y Sur. Para la coordinación de tareas en los planteles la DGEP se apoya en 4 directores de colegios de bachillerato correspondientes a cada una de las regiones mencionadas y 3 representantes de la DGEP en cada una de las regiones periféricas.

Todo proceso de reforma curricular de nuestro bachillerato y los principales programas de formación docente son planeados y coordinados por la DGEP. En el caso particular de la RIEMS, el PROFORDEMS y PROFORDIR actualmente son coordinados por esta dependencia universitaria.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (DOF, 2008) se gestó como la política central del gobierno federal para el desarrollo de la educación media superior. Reforma motivada por la insuficiente cobertura de ingreso, permanencia y egreso de la población en edad de cursar este nivel de estudios, así como en la discutible calidad con que egresan los alumnos, al acreditar una serie de contenidos que generalmente están descontextualizados y desvinculados con las necesidades de desarrollo de los egresados., además, la falta de equidad para que todo joven en edad de cursar bachillerato lo haga, independientemente de su condición social y económica, ubicación geográfica de su vivienda o necesidades psicopedagógicas que presente.

Ante estos tres retos: cobertura, calidad y equidad, la SEP plantea una reforma basada en tres principios a saber: reconocimiento universal a todas las modalidades y subsistemas existentes de EMS, dotar de pertinencia y relevancia a todos los planes y progra-



El bachillerato de la UAS es coordinado por la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP); dependencia de la administra-

mas de estudio, y facilitar el libre tránsito de los alumnos entre subsistemas y escuelas.

Todo ello se pretende lograr a través de cuatro ejes básicos: 1) la definición de un Marco Curricular Común; 2) la definición y regulación de la oferta educativa; 3) el fortalecimiento de mecanismos de gestión de la reforma; y 4) la certificación complementaria a los alumnos egresados de planteles pertenecientes al sistema nacional de bachillerato.

Para los fines de esta ponencia, nos interesa resaltar el eje 3. Mecanismos de gestión de la reforma, en este eje se establece la implementación de 6 programas para fortalecer; 1) Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos; 2) el desarrollo de la planta docente; 3) el mejoramiento de las instalaciones y equipamiento; 4) la profesionalización de la gestión; 5) la evaluación integral, y 6) los mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Especial interés nos genera el programa 5) la evaluación integral de los planteles del SNB, la cual comprende:

- I. La evaluación del aprendizaje;
- II. La evaluación de planes y programas de estudio;
- III. La evaluación de apoyo a estudiantes;
- IV. La evaluación docente;
- V. La evaluación de las instalaciones y equipamiento;
- VI. La evaluación de la gestión, y
- VII. La evaluación institucional.

Como parte de las medidas para concretar este aspecto se publica el Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato (Manual), que sirve para la autoevaluación de los planteles y en consecuencia orienta las acciones de mejora (Acuerdo 10, CDS-NB; 2009).

En este manual se precisan algunos criterios e indicadores que deben cubrir los planteles para ser considerados en una de las tres categorías para el ingreso al SNB, ya sea como aspirante, como candidato o como

registrado.

El proceso de evaluación de los planteles de la UAS.

En el marco de la asunción de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) por parte de la UAS, se estableció como política central el ingreso al SNB de la totalidad de sus planteles para el 2013 (Corrales, 2009).

Al tiempo de la aplicación de la RIEMS, coincidía que en la universidad se piloteaba un nuevo plan de estudios para nuestro bachillerato. Por lo que inmediatamente este se ajustó para cumplir con lo señalado en el Marco Curricular Común (MCC), teniendo como resultado otro plan de estudios denominado "Currículo del Bachillerato UAS 2009 (UAS, 2009)". Mismo que fue evaluado por COPEEMS y dictaminado como procedente para iniciar la fase de evaluación de los planteles, el 15 de febrero de 2011 (Copeems, 2011).

A partir de la puesta en operación del Programa de Formación de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), y atendiendo a la política establecida, se inició la incorporación del personal docente incluso en una cantidad superior al número de becas obtenidas para tal fin, logrando diplomar a 1381 docente de nuestro subsistema, que en términos porcentuales se aproxima a un 65% de cobertura (DGEP, 2011).

Una vez publicado el Manual para la autoevaluación de planteles, se aplicó a la totalidad de las UA, pero solo 16 de ellas fueron evaluadas por copeems. La evaluación a estos planteles ocurrió del 11 al 27 de mayo del año en curso; para ello acudieron 12 organismos evaluadores. En la mayoría de los planteles asistieron tres miembros de los organismos evaluadores externos y dos representantes del copeems. En algunas unidades acudieron 5 integrantes, más 4 representantes académicos de copeems para vigilar el proceso. De tal manera que la



cantidad de observadores y evaluadores en nuestros planteles osciló entre 4 y 9 personas por dos o tres días según las dimensiones y cantidad de extensiones con las que contaba la UA.

De las 19 unidades académicas (UA) propuestas para el Ingreso al Sistema Nacional (SNB) quedaron 16. En conjunto estas 16 UA tienen 24 extensiones, por lo que la cantidad total de planteles evaluados sumaron 40, con una matrícula superior a los 18,000 alumnos. El paso inicial para su registro fue solicitar clave de acceso a la página de copeems y cubrir la información requerida, en cada uno de los casos cada director fue responsable de subir la información a dicha página contando con el apoyo de la comisión interna de evaluación, quien procuró revisar la pertinencia de la información proporcionada.

Como resultado de este proceso, la UAS cuenta con 13 unidades académicas en calidad de Aspirantes (que con sus extensiones suman 35 planteles) y 2 como Candidatas (con sus extensiones suman 4 planteles) para ingresar al SNB. Una de nuestras preparatorias no logró cubrir los requisitos para ubicarse en uno de los niveles que asigna copeems y se encuentra en un proceso profundo de reingeniería de sus procesos internos.

Hasta el momento de la elaboración de esta ponencia, la página de copeems tiene publicada una lista con 16 unidades académicas en calidad de aspirantes -13 de ellas son de la UAS-, y 2 en calidad de candidatas -todas de la UAS (ver <http://copeems.mx/dictamenes-favorables-para-planteles>).

En el propósito institucional de concretar la RIEMS en nuestro bachillerato, estos logros son muy significativos para nosotros, al representar la entrada a un proceso que no tiene fin y cuya salida es poco digna para aquellos planteles que en han dado el primer paso rumbo al ingreso al SNB.

En el marco de estos logros se asumen compromisos que implican esfuerzos institucionales enormes, pero también significaron esfuerzos previos inicialmente no dimensionados en su totalidad. ¿Cómo lograr que el personal que había diseñado planes y programas de estudio recientemente los volviera a elaborar sin pago adicional a su salario regular?, ¿Cómo involucrar a los docentes a cursar el Diplomado en Competencias Docentes sin descuidar su carga laboral?, ¿Cómo lograr que los docentes intenten desarrollar nuevas formas de impartir clases en congruencia a la RIEMS?, ¿Cómo mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento sin recursos adicionales?.

La evaluación como mecanismo para el cambio y sus limitaciones

Los planteles de nuestro bachillerato, al igual que el resto de organizaciones, ha generado una serie de rutinas en sus procesos que le permiten simplificar la atención institucional y la de sus actores en la dinámica cotidiana. Estas rutinas otorgan seguridad a quienes las instrumentan ante situaciones de presión interna o externa sobre algún proceso de la institución; aún cuando sea dudosa la pertinencia de dicha rutina ante la naturaleza del problema que pretende resolver, no se cuestiona su aplicación por ser una forma común de resolver problemas; por ello, esas rutinas corresponden a los usos y costumbres arraigados en la cultura del colectivo escolar.

La pretensión de modificar esas rutinas genera inconformidades abiertas o veladas de los actores que las practican, aunado a la siempre presente disputa por los recursos de la escuela, y la necesidad de lograr objetivos académicos que implican a todos y no solo a la facción dominante, resultando un serio reto concretar cambios sustantivos en las instituciones.

La evaluación y especialmente la autoevaluación se considera como un mecanismo poderoso para propiciar el cambio institu-



cional; sin embargo, para que resulte eficaz debe ser un proceso de autoevaluación participativo (primer reto), honesto (segundo reto) y orientado por estándares (tercer reto). Primer reto, integración de los actores al proceso de autoevaluación y cambio. La incertidumbre que genera un proceso de reforma impacta las relaciones de los actores escolares, siempre existen argumentos para actuar de manera distinta al previsto en dicha reforma, y aunque estos argumentos sean válidos, generalmente encubren el deseo de inmovilidad, y las resistencias al cambio se manifiestan, se mantiene las rutinas institucionales por parte de quienes se favorecen frente a la militancia de la reforma por quienes ven en ella la posibilidad de lograr sus intereses. De tal manera que en acuerdo a la experiencia y lo observado, se pueden señalar tres grupos activos, independientemente del tipo de los motivos que tengan: los que no desean cambio alguno, los que desean el cambio anunciado, y los que proponen otros tipos de cambio.

Como respuesta a estas posiciones de los sujetos implicados, y ante la necesidad de los directivos responsables de las unidades académicas de responder a las políticas institucionales establecidas, tienen al menos dos estrategias elementales que no son mutuamente excluyentes, la absorción de la protesta y la cooptación de quienes la realizan, o mediante la exclusión de los disidentes (March y Olsen, 1997). Generalmente en los centros escolares públicos coexisten dos poderes en ocasiones opuestos por coyuntura, los representantes sindicales y los representantes de la administración institucional.

Segundo reto, la honestidad y/o objetividad del proceso de autoevaluación y cambio. La definición de la información a obtener, el proceso de acopio y de procesamiento y la forma de elaborar conclusiones sobre la misma, se ha podido constatar que está permeada por un grado de subjetividad motivada por la experiencia de quienes realizan estos procesos, por los intereses que están en juego, por el tiempo que se dispone para

aportar resultados y por los recursos disponibles para llevarlo a cabo. En un asunto tan complejo, la manipulación de los procesos o resultados con fines distintos a los inicialmente declarados ante el colectivo es un factor a considerar y poner atención durante el proceso de evaluación.

Para superar este problema resulta pertinente la implementación de la evaluación externa aplicada por actores ajenos a la dinámica interna y particular de la escuela a evaluar, esta situación justifica sobremanera la relevante tarea que realiza el COPEEMS.

Tercer reto, proceso de autoevaluación y cambio orientado por estándares de desempeño de los aspectos a evaluar. Algunos de los procesos educativos, o al menos los más relevantes, son de difícil cuantificación, otros siguen siendo polisémicos en su definición y el resto no necesariamente reflejan la calidad educativa. Aun cuando no se reconozca públicamente y generalmente se rechace la naturaleza comparativa de los procesos de evaluación, es ahí donde radica su potencial para generar cambios. Por lo que la generación de estándares es insoslayable a todo proceso de evaluación; por ello consideramos que comparar procesos y resultados entre planteles debe ser el propósito denodado de la evaluación que desarrolla el Copeems.

El Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato (CD-SNB, 2009) presenta cuatro criterios de evaluación, Existencia, Pertinencia, Suficiencia y Evidencia (a nuestro juicio la Evidencia no debe ser un criterio, pues es una condición para demostrar el cumplimiento de cualquiera de los tres criterios precedentes). Sin embargo no se visualiza mecanismo alguno para la comparación de los resultados obtenidos por los planteles del SNB, no a través de los dictámenes, sino del total de los aspectos considerados en el manual.

Aspectos sobresalientes del proceso de evaluación

En la DGEP se constituyó un equipo de tra-



bajo (comisión interna de evaluación) con personal de diferentes departamentos y los colegios regionales, así como personal de las propias escuelas, con la finalidad de evaluar y asesorar a las escuelas para la aplicación de sus autoevaluaciones y de esta manera dar seguimiento y atención a las necesidades detectadas. Como apoyo adicional al manual, en la DGEP se diseñaron listas de cotejo de lo que cada área, departamento o actor escolar debe disponer como evidencia de su quehacer para mostrar a los evaluadores.

Estas listas consideran aspectos del manual, así como los inherentes a los procesos internos de áreas, departamentos y funciones de cada uno de los sujetos integrantes de la unidad académica evaluada. Esto nos facilitó realizar las asesorías y la posterior evaluación interna, previa a la evaluación de organismos evaluadores externos.

Se organizaron equipos de trabajo en cada plantel y se responsabilizó al director respectivo de los avances en este proceso. Los vicerrectores de cada unidad regional fueron los responsables para atender los problemas que surgieron durante el proceso antes de que llegaran al despacho del rector.

La comisión interna de evaluación atendió al 100% de los planteles, se les apoyó para integrar la autoevaluación y se revisó in situ la información generada en la autoevaluación y valorar el ambiente escolar. De esta primera evaluación interna se seleccionaron 19 unidades académicas de 38, en las cuales se intensificaron los trabajos de asesoría y apoyo para cubrir deficiencias y superar obstáculos detectados y cubrir los requisitos establecidos en el manual.

1.- La disidencia en nuestro sistema se enfrentó a la política de cooptación o expulsión. El sindicato como organización y el sindicalismo como símbolo de la cultura universitaria, en este proceso no tuvieron participación definitoria en la decisión del ingreso al SNB.

Generalmente resulta más dañina al proyecto de reforma la negligencia de algunos directivos que las disidencias que pudieran presentarse en los planteles. Este proceso de evaluación externa demostró que coexisten dos tipos de actores al margen de su pertenencia o no a ciertos grupos: los que se interesan por la mejora escolar a través de sus diversas formas, y los que realizan el menor esfuerzo permeados por la indolencia y/o la incompetencia, y para no ser molestados generalmente procuran estar de lado de grupos con poder de decisión y definición de las políticas institucionales.

Por lo anterior, cobra sentido recordar que la figura del rector con el poder simbólico y real que dispone puede modificar rutinas en la institución, es quien puede propiciar que los actores escolares atiendan ciertas políticas y no otras. Es desde la esfera de poder más alta que se generan pautas de comportamiento de los niveles inferiores ya sea por imitación o por coerción, y si a estos mecanismos se le añade la formación, incentivos y el seguimiento permanente, el cambio se acelera y se institucionaliza (March y Olsen, op cit).

El cambio puede ser controlado y exitoso si quien ejerce el poder real orienta políticas que incentiven el comportamiento esperado, ya sea redefiniendo los valores de éxito o generando nuevos símbolos en la cultura escolar (Quiñónez, 2008).

Ninguna institución puede esperar que la reforma surta efecto en el comportamiento de los colectivos cuando en la práctica se premia, se orienta comportamiento distinto. No se puede pedir a los docentes mayor esfuerzo y compromiso académico cuando se margina de toda recompensa material o simbólica y en cambio se premian comportamientos ajenos al hacer académico y deber ser de la docencia.

2.- La infraestructura y el equipamiento de nuestros planteles se ha visto favorecida desde el año 2006, mucha de la obra recientemente inaugurada se inició en ese periodo. Hasta el plantel ubicado en la comunidad más marginada en el estado, cuenta con ins-



talaciones similares a los planteles ubicados en las cabeceras municipales. En los casos que no se cuenta con internet es porque no existe red disponible en varios kilómetros de distancia.

3.- Es de reconocerse la experiencia adquirida durante el ejercicio de autoevaluación y evaluación orientada por lo que fue el CNAEEMS, un organismo privado ajeno a la SEP que diseñó un instrumento para la autoevaluación de planteles que permitió a estos generar y organizar evidencias del trabajo que se realiza, permitió diseñar y reglamentar procesos, pero sobre todo, sirvió para romper temores hacia la evaluación externa.

Perspectiva. Las expectativas creadas

1.- El MCC establece las competencias que definen el perfil de egreso de bachillerato, en el supuesto de favorecer el libre tránsito de los alumnos entre planteles distintos. Sin embargo, este perfil de egreso no tiene sus fases intermedias que facilite académicamente este libre tránsito. Deben definirse estas fases intermedias o periodos del cumplimiento parcial del perfil de egreso, no basta establecer las competencias disciplinares básicas y extendidas como delimitadoras de dichas fases, sino el nivel de logro de estas en periodos determinados.

2.- El control sobre la cantidad de alumnos por grupo, cuyo indicador establece que no supere los 40 alumnos (Copeems, 2010) por aula de 6 x 8 mts de área, implica dos supuestos y un dilema: el primer supuesto es que la SEP otorga financiamiento para el crecimiento en infraestructura y plantilla para atender la demanda; segundo supuesto, la población decrece y por lo tanto no se requiere ampliar infraestructura y plantilla.

Sin embargo, la población en edad de cursar bachillerato sigue en aumento, la emigración no es necesariamente hacia otro país, sino de comunidades pequeñas a ciudades cercanas. Aun así, hay comunidades en las que nuestros planteles son la única opción en va-

rios kilómetros de distancia, y se presentan periodos de poca emigración que impacta en la demanda de ingreso, y mientras a otros subsistemas o a nuestra institución se limita su crecimiento, cómo se responderá a los siguientes cuestionamientos ¿quién atiende a esos jóvenes que demandan ingreso? ¿Qué debe hacer el plantel ofertante con esos aspirantes? ¿El plantel debe negarles el ingreso porque quiere pertenecer al SNB?

Recordemos que ampliar la cobertura es un objetivo de la RIEMS y del SNB, sin embargo hasta hoy, esta situación somete a la institución y en particular los planteles escolares a enfrentar un dilema atender esa demanda o ingresar al SNB.

3.- Las recomendaciones de los dictámenes para satisfacer requerimientos de infraestructura y equipamiento, hasta hoy son una condena para las instituciones que tiene que solventarlos con sus recursos ordinarios. Se anuncian extraoficialmente recursos para los planteles ingresados en el SNB, lo cual aumentaría las brechas de calidad y condenaría al atraso a los planteles deficitarios de infraestructura y equipo que por estas condiciones no pueden ingresar al SNB.

4.- El ingreso al SNB ha creado diversas expectativas para la mejora de los planteles, sin embargo, hasta hoy, ninguna de ellas relacionadas con la compensación al esfuerzo realizado por los actores centrales de toda reforma educativa, los docentes. Esta reforma tendrá que instrumentar mecanismos tangibles para modificar las rutinas que durante años arraigó un modelo didáctico tradicionalista en la práctica de nuestros docentes. Esta reforma debe reforzar los esfuerzos de los docentes que han puesto su empeño e intención en transformar sus prácticas educativas. Ante la extinción de los profesores de tiempo completo en nuestros planteles, son los profesores de asignatura y los interinos quienes han realizado el esfuerzo para que el proceso de evaluación externa sea posible. Programas como el de tutoría



y asesoría académica por citar algunos, son sostenidos por profesores de asignatura de manera honorífica.

5.- La evaluación externa adquiere valor no solo por la mayor objetividad que pudiera representar, sino por la capacidad que tiene de forzar silenciosamente procesos de cambio en los actores escolares. Si quienes se oponen a la evaluación no logran impedir que esta se realice, procurarán por indolentes que sean, no hacer evidentes sus desviaciones, sus deficiencias en su labor, por lo que procurarán hacer lo necesario para salir con éxito de dicho proceso.

La evaluación externa es un apoyo extraordinario para la mejorar de los sistemas de control de las escuelas. Pues queda demostrado que en la mayoría de los casos de docentes o directivos negligentes o indolentes es el sistema de control de la escuela el que les permite serlo; pues algunos de ellos se esmeran de mejor manera en otros centros de trabajo en el que no les permiten tanta irresponsabilidad, por lo que el fortalecimiento de los sistemas de control debe ser un producto estratégico (colateral) del proceso de evaluación externa.

Conclusiones

Se tienen cifradas esperanzas en el impacto positivo que puede causar un programa permanente de evaluación integral externa, como lo establece uno de los ejes de la RIEMS, en la consolidación de procesos de calidad en el bachillerato universitario; por ello, la institución debe promover políticas y directrices para facilitar procesos de evaluación y transparencia de la gestión escolar que movilice sus propias fortalezas en el logro de la mejora continua. La planeación, la colegiación, la evaluación y la rendición de cuentas son procesos insoslayables en la búsqueda de la calidad del programa educativo que emerge de esta reforma, su concreción reclama la participación de todos, especialmente de los directivos.

La evaluación externa resulta un apoyo significativo para las escuelas con cultura opuesta al desarrollo académico de sus miembros. Por ello, la distancia prevista entre cada evaluación debe ser cubierta con evaluaciones entre pares. Cada año las instituciones hermanas pueden evaluar solidariamente a los planteles para garantizar que los avances logrados no se derrumben, ya sea porque la institución no logró consolidar procesos de liderazgo académico, porque en la rotación de directivos y personal docente no necesariamente se cuida la continuidad de procesos, o porque las motivaciones del esfuerzo adicional de los actores se desvanece al no encontrar estímulo que lo sostenga.

Para impulsar los procesos de evaluación es necesario precisar indicadores de desempeño de los planteles según la categoría alcanzada, de tal manera que se generen estándares o promedios para aquellos planteles que aun no se evalúan, a la vez que sirve de ranking que estimule la sana competencia de los planteles por ser mejores cada vez. Estos procesos de evaluación deben ser acompañados de programas de financiamiento a los planteles del SNB con base en la matrícula que atienden, pero también un programa similar al PIFIEMS (aplicado en 2004) aplicado a todos los planteles sean o no del SNB con la finalidad de cerrar brechas de calidad entre los mismos. Si no hay seguridad de los recursos, la elaboración de los solicitados planes de mejora será parte de la retórica y de los trámites burocráticos que habrá de realizar.

Si se reconoce al docente como el sujeto que con su práctica concreta la reforma, debe existir un programa de estímulos que considere el esfuerzo que implica la planeación desarrollo y evaluación de clases desde el enfoque de competencias. Los cambios en las prácticas requieren de tiempo para concretarlos y políticas de apoyo sostenido para lograrlos. Estimular la concreción de la reforma no otra cosa.



En un ambiente de permanente escasez de recursos resulta imprescindible la voluntad de los sujetos implicados para atender la política educativa nacional, teniendo claro que para concretar cualquier reforma, y particularmente la RIEMS, no basta la viabilidad técnica de los objetivos propuestos, sino la viabilidad política para desarrollarlos aun en ambientes desestimulantes económicamente; por ello resulta indispensable dirigir con transparencia y honestidad, consultar permanente a los actores implicados, pregonar con el ejemplo y disponer de capacidad y liderazgo para convencer a los sujetos actores del proceso educativo de que un mejor esfuerzo en el mejoramiento de nuestra escuela y sus resultados vale la pena.

Bibliografía

Comité Directivo del SNB (2009) Acuerdo 10, por el que se establece el Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato. En <http://www.copeems.mx/documentos-y-manuales/77-manual-de-operacion>.

Copeems (2010) Guía complementaria para organismos evaluadores. En <http://www.copeems.mx/documentos-y-manuales/79-guia-complementaria-para-organismos-evaluadores>

Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de bachillerato en un marco de diversidad. Publicado el 26 de septiembre. En <http://www.copeems.mx/acuerdos-secretariales/47-acuerdo-no-442-snb>.

March, James y Johan P. Olsen. (1997), El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. edit. Fondo de Cultura Económica. México

Corrales Burgueño, Víctor (2009) Plan Institucional de Desarrollo UAS Visión 2013. Edit. UAS. México.

Corrales Burgueño, Víctor (2011) Segundo Informe de Gestión UAS. Edit. UAS. México. Universidad Autónoma de Sinaloa (2009) Currículo del Bachillerato UAS 2009. Edit. UAS. México.

DGEP (2011) Informe sobre la implementación del PROFORDEMS. Documento impreso en DGEP-UAS. Marzo de 2011.

Quiñónez, Mario (2008) "Procesos de institucionalización de las rutinas en la gestión escolar". Tesis doctoral, inédita. Sinaloa, México.



EL LIBRO DE TEXTO COMO MEDIO PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA RIEMS

Dr. Javier Cruz Guardado (1)
Dr. Guillermo Ávila García (2)

(1) Doctor en Pedagogía. Coordinador estatal de la academia de Química del bachillerato de la UAS.

(2) Doctor en Terapia gestalt. Pasante del doctorado en Gestión educativa por el CIIEN. Coordinador estatal de la academia de Química del bachillerato de la UAS.

Eje temático

Análisis de métodos y estrategias educativas empleadas por docentes para ajustar su actividad a las intenciones de la RIEMS.

Ponencia

El libro de texto como medio para favorecer el desarrollo de las competencias en el marco de la RIEMS.

Ponentes

Dr. Javier Cruz Guardado, Dr. Guillermo Ávila García.
Guadalajara, Jalisco, México, Julio de 2011

Abstract

En este trabajo se da cuenta de la opinión de los docentes de química del bachillerato de la UAS quienes a través de una encuesta evaluaron la eficacia didáctica del libro de química cuantitativa II. Uno de los recursos indispensables para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, son los



libros de texto. Consideramos que una manera efectiva de concretar los lineamientos de la RIEMS en el aula, es el diseño de éstos bajo el enfoque en competencias, que orienten el trabajo del docente, sin menoscabo de su creatividad y libertad de cátedra, pero que favorezcan la promoción y desarrollo de competencias en los estudiantes. Se aborda además la importancia del trabajo colegiado para dinamizar los procesos y la concreción de la Reforma.

Palabras claves: libro de texto, competencias, trabajo colegiado, reforma.

Introducción

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) pretende por parte de las autoridades educativas del país, darle identidad a un nivel educativo con perfiles tan diversificados, flexibilizar el tránsito de los estudiantes y atender los problemas y necesidades de los jóvenes bachilleres.

Para ello, se establece según el acuerdo 442, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria proponga lineamientos generales para este nivel medio superior.

La Reforma ha iniciado en los diferentes niveles con el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y la incorporación de sus elementos en los planes y programas de estudio de los diferentes subsistemas del país. El espacio áulico es el último nivel de concreción que consideramos requiere una especial atención, porque querámoslo o no, es aquí donde se “concreta o aniquila la reforma”. De ahí, que los programas de formación estén orientados a que el docente conozca, comprenda e instrumente el enfoque de competencias.

Los diplomados y especialidades instrumentados a través de ANUIES, coadyuvan a que el docente se apropie de estrategias didácticas, pero no garantiza, la erradicación de inercias tradicionalistas que prevalecen en la

práctica docente de los profesores de bachillerato de nuestra institución.

Por ello, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo lograr que lo aprendido en el diplomado en competencias docentes, se vea traducido en el cambio de la práctica docente? ¿Cómo orientar el trabajo del docente, para que asuma su rol de facilitador y promotor del aprendizaje autónomo y colaborativo?

A continuación desarrollaremos nuestra propuesta, donde damos respuesta a cada una de estas interrogantes.

Desarrollo

Como lo mencionamos, los diplomados y especialidades instrumentados a través de ANUIES, proveen al docente de los fundamentos teórico metodológicos del enfoque en competencias, pero no garantizan, la erradicación de inercias tradicionalistas que prevalecen en la práctica docente de nuestra institución.

Las observaciones realizadas por los organismos evaluadores externos, ponen en evidencia lo difícil que resulta concretar el quinto nivel de la Reforma. En los dictámenes emitidos por COPEEMS, resaltan los siguientes aspectos:

- En cuanto al desempeño docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo mayormente de tipo tradicional (expositivo), con escaso o nulo uso de material didáctico y de las TIC. Las estrategias didácticas utilizadas por el docente, no promueven la participación activa del estudiante para el desarrollo de las competencias.

La misma observación aparece para el trabajo en el laboratorio, las actividades experimentales, son realizadas bajo un enfoque tradicional, que incluso algunas veces se convierten sólo en prácticas demostrativas.

Con respecto a los métodos, medios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, se destaca lo siguiente:



- Aún los docentes no muestran evidencia del uso sistemático de instrumentos y procedimientos para llevar el registro del desarrollo de las competencias, así como de la auto, co y heteroevaluación del aprendizaje.

Se puede argumentar que es relativamente pronto, para visualizar los cambios que promueve la RIEMS. Los cambios en educación son a largo plazo. Sin embargo, se requiere una evaluación constante de los procesos, para la mejora de los mismos, donde el docente juega un papel importante en las reformas.

Consideramos que el trabajo colegiado, puede ayudar a dinamizar los procesos y la concreción de la Reforma en el cuarto y quinto nivel. Es necesario que los profesores se atrevan y permitan observar y evaluar la práctica docente por sus pares, poniendo en juego algunos de los atributos de las competencias docentes.

“Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica” (Acuerdo 447).

En ese mismo sentido, Scheerens citado por Rivas (2000) manifiesta que uno de los factores vinculados a las escuelas eficaces es el concepto de colegialidad que tiene que ver con un acuerdo sobre la misión educativa de la escuela, cohesión docente, coordinación de funciones y cooperación en la realización del trabajo; en la medida en que se atiendan estos factores en cada uno de los planteles, se podrá potenciar el desarrollo y cumplimiento de la Reforma.

mendaciones hechas a cuatro de ellas, tres dictaminadas como aspirantes y una como candidata a ingresar al SNB, resalta el fuerte trabajo aún pendiente en el fortalecimiento de las competencias docentes.

En lo particular, uno de los recursos indispensables para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, son los libros de texto. Éstos deben estar diseñados a través de secuencias didácticas, que orienten el trabajo del docente, sin menoscabo de su creatividad y libertad de cátedra, pero que favorezcan la promoción y desarrollo de las competencias genéricas, y disciplinares. De ahí la importancia de que los libros de textos como medios didácticos eficaces y facilitadores de aprendizajes sean diseñados conforme al enfoque de competencias planteado por la RIEMS.

Coincidimos con Rivas (2000) cuando menciona que a nivel del aula, la mejora de las actividades puede darse, si existe: a) organización y gestión del funcionamiento de la clase; b) estímulo e incremento de las expectativas de los alumnos; e) variedad de la metodología docente, alternando distintas situaciones de aprendizaje, y d) Predominancia de una enseñanza estructurada.

Con respecto a estos factores, la Universidad Autónoma de Sinaloa congruente con la orientación de la RIEMS instrumenta el Plan de estudios (2009) con enfoque en competencias. Es a partir del ciclo 2010-2011, que la Academia de Química, pone a disposición de los estudiantes y docentes el libro de Química Cuantitativa II, y para el ciclo escolar 2011-2012 el libro de Química General con un enfoque en competencias, donde los contenidos se trabajan mediante secuencias didácticas que hacen uso del modelo didáctico de Robert Marzano.

Con el propósito de evaluar la eficacia didáctica del libro de texto denominado Química Cuantitativa II, diseñado con estrategias didácticas que favorecen el trabajo colaborativo y autónomo, se aplicó una encuesta a docentes de tercer grado que utilizan en



En el bachillerato de la UAS, se han evaluado 16 unidades académicas. De las reco-

su quehacer docente este libro de texto. El instrumento contenía 15 preguntas abiertas, que se enmarcan en tres categorías: estrategia, contenidos y diseño. La encuesta fue enviada por correo electrónico a 42 profesores de química del bachillerato de la UAS, de los cuales sólo 10 dieron respuesta a la misma. Las respuestas estuvieron centradas en un nivel de valoración de muy de acuerdo y de acuerdo (ver anexo).

En la categoría relacionada con estrategias, las respuestas fueron las siguientes:

Cuando se les cuestionó sobre si el libro de química cuantitativa II, es un medio didáctico que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los profesores, respondió: "El contenido del libro de química cuantitativa II se encuentra diseñado tomando como base las cinco dimensiones de Chan-Marzano, con ello se facilita el trabajo colaborativo, tanto en el aula como en el laboratorio, también permite al alumno relacionarse con la sociedad a través de proyectos de investigación ubicándolos en el contexto y es un recurso esencial en las actividades extraclase".

Al preguntar si las actividades del libro de texto, facilitan la tarea del docente en la promoción y desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares. Las respuestas se centraron en señalar que el libro de química cuantitativa II, es una herramienta que permite efficientar el trabajo del profesor, ya que las actividades de aprendizaje y la metodología utilizada están orientadas a que se asegure la eficacia en el logro y desarrollo de las competencias previstas.

En la categoría relacionada con los contenidos, las respuestas fueron las siguientes:

Cuando se les preguntó, si el libro de texto facilita la interacción alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-contenidos. Los profesores coinciden en señalar que el libro permite a los alumnos desarrollar actividades en equipo, la interrelación del profesor con los alumnos y con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales". Con referente a que si el libro presenta información actualizada y vinculada a la vida

cotidiana del estudiante. Los docentes señalaron: la información que proporciona el libro de texto es pertinente, actualizada en contexto y relacionada con su vida diaria. Sin embargo, algunos sugieren profundizar en reactivo limitante y pH, así como anexar las respuestas de las actividades a en el libro de texto.

Conclusiones

Podemos concluir que los docentes tienen una opinión favorable a la forma como está diseñado el libro de Química Cuantitativa II, ya que desde su perspectiva, éste presenta un lenguaje accesible al contexto y edad del estudiante. Pero además, permite efficientar el trabajo del profesor al proponer actividades de aprendizaje metodológicamente diseñadas siguiendo el modelo de Robert Marzano y las adecuaciones del mismo realizada por Chan-Tiburcio (2000).

Reconocemos que el libro de Química Cuantitativa II presenta algunas deficiencias, una de ellas, la falta de ligas a sitios de interés en internet que favorezcan el aprendizaje de la química por los estudiantes. Sin embargo, puede ser utilizado por el docente, como medio orientador en la promoción y participación activa de los estudiantes para el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares de la RIEMS.

La experiencia lograda a través de la elaboración del libro de Química Cuantitativa II, nos permitió diseñar el libro de Química General que a diferencia del primero incluye instrumentos para realizar la auto, co y heteroevaluación de los aprendizajes. Además la inclusión de actividades experimentales diseñadas de forma tal que le ayuden al docente a promover el desarrollo de competencias científicas.

Finalmente concluimos que para observar cambios en nuestras comunidades escolares hacia el uso del paradigma del aprendizaje, los docentes debemos disponernos a ser coevaluados por nuestros pares y alumnos. Los resultados de tales evaluaciones, nos deben llevar a reflexionar y autoevaluar nuestra propia práctica docente, con la finali-



dad de acercarnos cada vez más este nuevo paradigma.

Anexo 1: Encuesta a docentes de Química del bachillerato de la UAS.

Estimado profesor: la Academia de Química de la DGEP desea conocer su opinión respecto a la eficacia didáctica del libro de química cuantitativa II. Por ello, le enviamos esta encuesta con la finalidad de que a través de sus respuestas y comentarios nos permita mejorar la calidad de nuestros materiales.

Favor de emitir una valoración a cada enunciado de acuerdo a la escala siguiente: 1 (muy de acuerdo), 2(de acuerdo); 3(media-namente de acuerdo); 4(en desacuerdo); 5(muy en desacuerdo)

Pregunta Calificación (1....5) Funda-mente su respuesta

El libro de química cuantitativa II, es un medio didáctico que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El libro de texto responde a las necesidades y características de los estudiantes de bachillerato.

Las actividades del libro de texto, facilitan la tarea del docente en la promoción y desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares.

Las secuencias didácticas estructuradas bajo el modelo de las cinco dimensiones de Marzano (Problematiza, adquiere y organiza, procesa, aplica y evalúa), permiten al alumno y al docente conocer cómo se da el proceso de aprendizaje.

El libro de texto facilita la interacción alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-contenidos.

Los proyectos integradores sugeridos en el libro de texto facilitan la labor del docente en la orientación para su puesta en marcha de éstos u otros proyectos.

El libro de texto promueve el aprendizaje au-

tónomo y colaborativo.

La actividad de falso y verdadero en la dimensión de problematización permite explorar los conocimientos previos de los estudiantes.

La lista de cotejo presentada al final de cada secuencia didáctica facilita la autoevaluación del estudiante.

El libro de texto facilita la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los estudiantes.

El libro es adecuado para aprender los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales.

El libro presenta información actualizada y vinculada a la vida cotidiana del estudiante.

El libro de texto es del agrado de los estudiantes con respecto a otros materiales didácticos.

La forma como está organizado el libro permite el desarrollo y logro de las competencias planteadas.

El libro de texto se presenta con un lenguaje accesible al contexto y edad del estudiante.



APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y MANEJO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS. UN PROBLEMA POR RESOLVER

Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo (1)
Pamela Herrera Ríos (2)

1 Doctor en Pedagogía. Coordinador en el área de Gestión de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

2 Pasante de maestría en Mercadotecnia y negocios. Coordinadora Auxiliar en el área de Comunicación de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Abstract. Se presenta como problema la forma como los profesores entienden, aplican y resuelven la tarea de propiciar procesos de aprendizaje a través de la implementación de secuencias didácticas. Elemento fundamental de la planeación para propiciar el aprendizaje por competencias. El caso de docentes de bachillerato.

Palabras clave: Secuencias didáctica, planeación, alineamiento constructivo.

Introducción

La adopción e implantación de un modelo constructivista con enfoque por competencias en el Nivel Medio Superior, en México, no se halla exento de problemas. La concreción del modelo ha generado grandes vacíos, sobre todo al adoptar el cambio en la didáctica del docente. Los docentes han tenido grandes problemas para cambiar su paradigma de enseñanza por un modelo que preferencia el aprendizaje. Y esto por dos motivos fundamentales. Si partimos



del planteamiento constructivista, al docente no se le puede enseñar a enseñar, mucho menos a aprender a enseñar. Lo tiene que aprender por sí mismo. Por otro lado, desde el punto de vista cognitivo, el docente debe partir de sus conocimientos previos y tales conocimientos no son precisamente los del aprendizaje por competencias, sino los de la enseñanza tradicional.

Dicha situación se refleja en la práctica docente. Nuestra investigación y experiencia nos permite detectar prácticas didácticas inapropiadas. Para reforzar nuestras conclusiones aplicamos observación de clase a propósito de procesos de autoevaluación y evaluación para ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato así como entrevistas para reforzar nuestras conclusiones. Exponemos aquí la problemática detectada, nuestras observaciones y propuestas que permitan optimizar el proceso educativo por competencias que, a nuestro juicio, no ha despegado, entre otros motivos, por la inadecuada aplicación de estrategias y secuencias didácticas inapropiadas.

Desarrollo. El enfoque en competencias propuesto por la Reforma Integral de la Educación del Nivel Medio Superior requiere cambios profundos. El sujeto que aprende debe hacerlo por sí mismo. El modelo educativo debe transitar del saber al saber hacer. Todo el que saber hacer, sabe; pero no todo el que sabe, puede hacer. De ahí que el aprendizaje debe llevar al sujeto hasta la concreción de la actividad y, para tal efecto, el docente tiene que cambiar su forma de intervención en el proceso. Debe ser capaz de movilizar las habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, inteligencias y saberes del sujeto. Sólo así podrá propiciar aprendizajes en los sujetos. Debe propiciar que el sujeto sea capaz de construir su propio aprendizaje y, aún más allá, ser capaz de construir su propio proceso de aprendizaje. Debe propiciar que el sujeto sea capaz, no sólo de ser evaluado por otro, sino evaluar su propio aprendizaje. Y aún más, capaz de certificar su aprendizaje.

En este proceso el docente cambia su rol, de director del aprendizaje a mediador, a gestor del aprendizaje del alumno.

Es aquí que cobra relevancia la planeación del curso como una secuencia de actividades que lleven una orientación, una secuencia didáctica que permita al sujeto la combinación de aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales que le permitan adquirir la competencia. Dicha competencia debe ser declarada como propósito o como objetivo del curso o asignatura, orientados, a su vez, por el plan curricular y el diseño curricular.

La importancia de la pertinencia de dichas secuencias didácticas o actividades secuenciadas pasa a primer plano. Un docente que no conoce el proceso, que lo conoce a medias, que no lo puede modelar, es un docente que propiciará un aprendizaje inadecuado. Lo más seguro es que no logre propiciar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias que pretende se adquieran.

En la tabla presentada por la SEGEMS sobre indicadores uno de ellos enuncia: "Cantidad de docentes que presentan secuencias didácticas". Como un indicador a controlar por una institución para el logro de sus objetivos de calidad.

En nuestra investigación se documentan tales problemas en relación a dos objetivos o propósitos de cursos. Para efectos de exposición, sólo enunciaremos tales objetivos y los contrastaremos con las secuencias didácticas y los productos que evidencian las secuencias didácticas. En nuestro caso, encontramos fallas en la planeación para la consecución de los propósitos. Los niveles de aprendizaje propuestos fueron "analizar" y "sintetizar".

Una vez que determinamos el objetivo mediante observación y entrevista con sujetos seleccionados de forma aleatoria, obtuvimos los siguientes resultados:

Lo declarativo. El primer problema detectado en los sujetos observados y en los sujetos interrogados para efectos de ejemplificar el presente trabajo, fue la definición de "analizar". Los sujetos quienes han cursado el



módulo dos del Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior, pudieron establecer el nivel taxonómico como relacional, según la propuesta SOLO manejada por John Biggs en su ya divulgado texto *Calidad de la enseñanza universitaria*. Lo que no pudieron fue definir el nivel. Toda vez que el nivel de análisis debe tipificarse como un proceso o resultado donde el sujeto desarrolla tres momentos fundamentales:

- Descomponer las partes de un todo
- Establecer la relación existente entre dichas partes
- Plantear las reglas o leyes que se establecen entre las partes.

En nuestro trabajo encontramos que los sujetos elegidos (cinco en total) para ejemplificar nuestro problema, ninguno de ellos pudo definir lo que se entiende por analizar. Tampoco lo pudo hacer con sintetizar, que supone también un proceso o resultado de

- Relacionar las partes de un todo
- Desarrollarlo a partir de ciertas reglas
- Y el funcionamiento del todo como resultado de dicho proceso .

Aunque, al igual que con el nivel taxonómico de análisis si fue ubicado como relacional, de acuerdo a la taxonomía SOLO.

El siguiente paso fue solicitar a los entrevistados que nos dijeran qué secuencia didáctica y qué actividades propondrían a sus alumnos

para el logro del resultado. En este caso analizar y sintetizar. Y qué tipo de conocimiento se obtiene y qué tipo de competencia se propicia con dichas actividades.

Casos

A modo de ejemplo encontramos lo siguiente:

Caso 1. Ante la pregunta de cómo lograría que los alumnos analizaran un problema matemático y cómo lograr que se conociera su estructura el profesor entrevistado, de matemáticas contestó:

“Primero observen y a partir de la observación que construyan un concepto, justificar con sus compañeros”

Y concluyó que con esa actividad propuesta se lograba el análisis del problema.

Caso 2. Ante la misma pregunta de cómo lograr que los alumnos aplicaran un análisis, un maestro de comunicación respondió:

“Inicia con una lectura, los pongo a leer en voz alta y después de la lectura trato de que vayan haciendo preguntas de predicción, procuro que encuentren la intención u objetivo del texto, relacionen con otro tema de su vida diaria...”

También este profesor plantea que así se logra el análisis de un texto.

Caso 3. Un tercer profesor del área de sociales, ante la misma pregunta contestó:

“Los pongo a que lean, desarrollen un mapa conceptual y lo expongan, y del mapa conceptual desarrollen una explicación”

Aquí la estrategia pudiera decirse que es más elaborada que el caso uno y dos, sin embargo hay que recordar que el mapa conceptual es un instrumento de síntesis, no de análisis. Lo de la explicación no queda claro sobre qué es, si sobre el proceso o sobre el resultado.

Caso 4. Este caso tiene que ver con un profesor de matemáticas, quien dice: para el análisis de un problema sugiere lo siguiente: “...poner al alumno a contestar un problema, comparar el resultado con sus compañeros, y si el resultado es el mismo, que explique lo que hicieron igual los dos estudiantes...”

En todos los casos encontramos que las secuencias didácticas no son apropiadas pues las actividades propuestas no son propicias ni pertinentes para el logro de los objetivos. Es más, las respuestas encontradas nos dan la pauta para entender la forma como los profesores que enfrentan la tarea de diseñar secuencias didácticas en el diplomado en competencias, proponen actividades, pero estas no son propicias ni adecuadas para obtener el resultado y adquirir la competencia que se propone.

Y a nuestro juicio, lo que es peor, algunos,



por no decir todos, los instructores del PROFORDEMS, padecen del mismo mal. Son incapaces de diseñar por ellos mismos una secuencia didáctica coherente y alineada al objetivo que se pretende. Recuérdese que los instructores de los módulos del PROFORDEMS, ya reciben a través de la plataforma la secuencia didáctica que el docente-alumno debe realizar.

Peor aún, no en dichos materiales se encuentran inconsistencias respecto a estos dos objetivos: analizar y sintetizar. Como procesos y como resultados.

Conclusiones

Por lo anterior y partiendo de la experiencia docente como instructores de PROFORDEMS, antes, como estudiantes del PROFORDEMS, en el Diplomado en competencias.

Como docentes en escuelas que tiene su planta acreditada en el PROFORDEMS, y ante la práctica de pares, planteamos que el problema de la enseñanza por competencias padece de los siguientes males:

1. No se ha entendido la importancia de fijar un objetivo taxonómico apropiado para la materia o disciplina que se propone.

2. No se ha podido establecer la relación que existe entre el objetivo y las competencias que supuestamente se desarrollan al tratar de cumplir con el objetivo propuesto.

3. Tampoco se ha podido dilucidar lo contrario. Que la competencia se puede desarrollar si el objetivo o propósito es el adecuado.

4. Que no se conocen los procesos cognitivos por parte de los docentes, (En una investigación sería habría que dar seguimiento al por qué, una hipótesis puede ser: porque nunca los han vivido, no han sido parte de su experiencia de aprendizaje)

5. Que las estrategias cognitivas no han sido construidas apropiadamente por los docentes y por lo tanto, no las pueden modelar ni reproducir.

6. Se conocen herramientas para el aprendizaje, pero no su uso y utilidad.

7. El problema impacta seriamente en la alineación de aprendizajes y en la evaluación de los mismos.

Por lo anterior, proponemos:

1. Desarrollo de investigación profunda de los procesos de enseñanza y el cambio real logrado por la RIEMS

2. Desarrollo de cursos bien diseñados y modelados por docentes que dominen y controlen las secuencias didácticas.

3. La construcción de catálogos o guías didácticas que analicen (tal como debe ser) la función de las herramientas propuestas.

4. Que se modelen procesos ante los docentes a fin que estos los puedan modelar en los alumnos.

Las observaciones de esta ponencia pretenden, como se señala al principio alertar sobre las desviaciones y carencias que la pretendida Reforma Educativa presenta de inicio. Todo con la finalidad que verdaderamente se pueda transitar de una enseñanza tradicional a una enseñanza constructivista con enfoque en competencias que verdaderamente produzca sujetos capaces de hacer. En el caso propuesto; de analizar y sintetizar. En el aspecto de resultados; capaces de entregar análisis y síntesis coherentes y adecuadas.

Generalizando. Pensamos que si esto sucede con dos procesos: analizar y sintetizar, la situación se complica cuando proponemos alcanzar niveles "abstracto ampliados" (Biggs, 2006) como crear, reflexionar, razonar o ensayar. La problemática es grande y hay que afrontarla por el bien de la educación y de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, JOHN. (2005). Calidad en el aprendizaje universitario, España, edit. Narcea.

Módulo II. Diplomado en competencias docentes del nivel medio superior. En: www.profordems.anuies.mx





EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. UNA ALTERNATIVA AL TRADICIONALISMO ACADÉMICO

Ramiro Alvarez Valenzuela (1)

1 El autor es Profesor de Biología, Profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Preparatoria Guasave Diurna de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: ramal58@uaas.uasnet.mx y ramal1958@gmail.com

Abstract. En las últimas décadas la sociedad ha testigo de los grandes cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestra vida, la forma de acceder al conocimiento y a la tecnología, son ejemplos claros. Desde la perspectiva educativa, los estudiantes deben prepararse con una nueva visión epistemológica del conocimiento que les permita adaptarse a la nueva realidad y a un entorno laboral diferente al que existía hace algunos años atrás. Los problemas que estos futuros profesionales deberán enfrentar cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos. El desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje basado en problemas, aunado a la construcción de conocimientos, deberán fortalecer el proceso educativo y la inserción certera de los futuros ciudadanos en la sociedad.

Palabras clave. Constructivismo, aprendizaje, pensamiento crítico.



Introducción

La educación tradicional desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela o bien en muy corto tiempo, se presenta en los alumnos el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad.

Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz y al egresar de la escuela, en muchos casos, presentan dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan, de igual forma se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera colaborativa.

Muy pocos docentes en la educación superior tienen algún tipo de formación en pedagogía, simplemente enseñan como les enseñaron, es decir, a través de clases expositivas. Esta modalidad de enseñanza normalmente está enfocada hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. La evaluación se limita a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión. De esta manera, tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento (Morales-Bueno & Landa

2004).

La enseñanza tradicional difícilmente contribuye a desarrollar estas habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes. Es evidente entonces la necesidad de cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que esto signifique que la clase expositiva deje de ser eficiente. Se trata simplemente de complementar la adquisición de conocimiento con el desarrollo de habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes indispensables en el entorno profesional actual. Por tanto es necesario que la educación se ubique desde la perspectiva del pensamiento crítico y se desarrolle bajo el enfoque pedagógico conocido como aprendizaje basado en problemas (ABP).

El modelo educativo actual en nuestro país se caracteriza porque está centrado principalmente en la transmisión de conocimientos preestablecidos; es un proceso de manejo de información (no de conocimientos) o preparación de tipo técnico, cuyo principal objetivo es la formación de profesionistas, los cuales, deben responder a las necesidades de un mercado laboral integrado para tal efecto, olvidando que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber. De acuerdo a este planteamiento, la educación debe preparar a los estudiantes con una visión crítica de su quehacer en el entorno con un compromiso social que les permita formar parte del desarrollo.

El pensamiento crítico como estrategia, se caracteriza por su dificultad para ser aprendido como su dificultad para ser enseñado. El pensamiento crítico ha sido estudiado e investigado como enseñarlo hace casi cien años. Las origen intelectual de esta corriente de pensamiento es tan antigua como Sócrates, ya que este filósofo empezó con esta propuesta de aprendizaje hace mas de 2000 años, pero John Dewey es ampliamente considerado como el padre de la moderna definición de pensamiento crítico Fisher



(2001) define el —pensamiento reflexivo— otro nombre del pensamiento crítico-, diciendo que es —la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tienden (Fisher, 2001). Aunque puede ser difícil su comprensión, no es imposible

de hacerlo, debido a las habilidades que hay que desarrollar para poder ponerlo en práctica. Es necesario saber que pensamiento crítico es un tipo especial de pensamiento, con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores como el pensamiento creativo, resolución de problemas, toma de decisiones; etc.

Sin embargo por la dificultad para conceptualizar con precisión el pensamiento crítico, Díaz (2001) señala que desde la perspectiva psicológica y pedagógica, falta claridad conceptual y profundidad didáctica sobre este tema, y señala que: el concepto de pensamiento crítico se define en la literatura de muy diversas maneras; de hecho, se utiliza en ocasiones como sinónimo de juicio evaluativo, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal, desarrollo de la meta cognición o, simplemente, como un proceso de razonamiento y solución de problemas en general. (Díaz, 2001).

Para Alcorta (2008) no existe un concepto preciso acerca del pensamiento crítico, sin embargo, opina que como proceso intelectual, debe ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias, que puede ser explicado o justificado por consideraciones de evidencia, conceptuales, contextuales y de criterio en las que se fundamenta (Alcorta, 2008). Esta opinión coincide con Díaz, quien señala que es difícil conceptualizar el término de pensamiento crítico, a pesar de que se encuentra presente en las intenciones educativas de muchos proyectos curriculares (Díaz, 2001).

Así mismo, Alcorta señala que, el pensamiento crítico se puede entender como la forma de pensar en la que el que ejerce esta acción mejora la calidad de su pensamiento en un sentido bien definido, lo que implica, claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica. Estos atributos convierten a una persona en un pensador crítico que posee destrezas cognitivas y de pensamiento. Por tanto el pensador crítico apareció mucho antes que se inventara la escolaridad, yace en las raíces mismas de la civilización, ya que por motivo de supervivencia, el ser humano se vio en la necesidad de aprender a defenderse y resolver los problemas que su mundo competitivo le ofrecía (Alcorta, 2008).

De acuerdo a las conceptualizaciones previas acerca del pensamiento crítico establecidas líneas arriba, podemos preguntarnos pero tal vez difícilmente contestarnos si nuestros alumnos son pensadores críticos, ahora ¿cómo es un pensador crítico?. El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personal; es prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. ¿Los planes y programas de estudio cargados de información y materias que se implementan en el modelo educativo vigente en México, permiten que el alumno sea un pensador crítico? O estamos en el umbral de transformar nuestros educandos desde esta perspectiva considerando la Reforma Integral de la Educación Media Superior?



Se puede explicar al aprendizaje basado en problemas como un aprendizaje basado en el principio de utilizar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos donde los estudiantes determinan los asuntos a aprender que conllevan además a la generación de nuevos conocimientos. Una pregunta que surge en este contexto es, ¿La propuesta curricular por materias preestablecidas conduce a desarrollar el pensamiento crítico en nuestros alumnos?, en una propuesta curricular por materias obligatorias donde hay información que el alumno debe memorizar y a veces aprender ¿se puede llegar al ABP?, analicemos brevemente que es el ABP.

Desde sus orígenes como actividad pedagógica innovadora, el aprendizaje basado en problemas (ABP) se caracteriza porque se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructivista, así también, es una estrategia educativa multipedagógica y multidisciplinaria que enfatiza en el alumno el razonamiento y el juicio crítico.

En este enfoque se enfatizan el auto-aprendizaje y la autoformación, procesos que se facilitan por la dinámica del enfoque y su concepción constructivista ecléctica. En el enfoque de ABP se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar y se le otorga un valor importante a la autoevaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada (Dueñas, 2001)

En esencia, es una metodología de autoaprendizaje en la cual el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante interactuar en grupos de colaboración, identificar necesidades para comprender mejor ese problema o situación,

identificar principios que sustentan el conocimiento, cumplir los objetivos de aprendizaje y evaluar posibles soluciones (Allen & Tanner, 2003).

La principal actividad recae sobre el alumno, el cual se convierte en el soporte fundamental de la formación y fuente privilegiada de conocimiento.

El docente por su parte, cumple con el rol de estimulador, facilitador y orientador permanente, y el estudiante descubre la información, elabora conceptos, reconstruye su esquema mental, haciendo suyo el conocimiento. Esta verdadera enseñanza promueve un aprendizaje continuo y significativo (Martínez & Cravioto, 2002).

En los últimos años, el aprendizaje enfatiza que el aprendizaje basado en problemas debería tener ciertos principios básicos los cuales son:

1.- El aprendizaje debe ser un proceso constructivo. El principio del aprendizaje desde la perspectiva constructivista, hace énfasis especialmente en que el aprendizaje es un proceso mental activo donde el estudiante puede establecer redes del conocimiento construyendo información nueva o reconstruyendo la información previa que posee con la información nueva. Es decir, estas redes se establecen en función del conocimiento previo y el conocimiento nuevo. Ayuda al estudiante a relacionar la información nueva con el conocimiento previo. Esto conduce a enriquecer las estructuras mentales del conocimiento, porque incrementa el número de relaciones entre conceptos, y facilita la activación del conocimiento, así como conduce a un entendimiento más profundo y un mejor uso acerca del conocimiento adquirido (Dolmans-Diana, De Grave, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2005).

2.- El aprendizaje debe ser un proceso autodirigido. El aprendizaje autodirigido implica que el alumno juega un rol activo en actividades de planeación, monitoreo y evalua-



ción del su propio proceso de aprendizaje. La planeación que el alumno considera un variedad de formas para aproximarse a realizar una tarea con una meta bien definida del trabajo a realizar, seleccionar las estrategias para llegar a la conclusión de las metas así como debe identificar los obstáculos potenciales para un exitosa culminación de dichas metas. El monitoreo implica que el alumno es conciente de lo que va a realizar y también debe saber anticipar las actividades que pueden realizarse en el futuro. Después de terminado el proceso de aprendizaje, el alumno sabe que el siguiente paso es la evaluación, considerada esta desde dos perspectivas, tanto del proceso realizado así como del proceso de aprendizaje (Ertmer & Newby, 1996).

3.- El aprendizaje debe ser un proceso colaborativo. La colaboración es una forma de estructura social en la cual dos o mas personas interactúan. En algunos casos, las interacciones pueden tener un efecto positivo entre colaboradores, esta interacción mutua permite un entendimiento compartido acerca del problema a resolver.

En la educación, el aprendizaje colaborativo se presenta cuando se existen las siguientes condiciones:

1) Cuando los participantes, en este caso los alumnos, tienen una meta común en el trabajo a realizar.

2) Comparten responsabilidades.

3) Son mutuamente dependientes para culminar la actividad a realizar. Y

4) Cuando necesitan alcanzar acuerdos de trabajo a través de una interacción abierta.

Los factores que interactúan dentro del proceso colaborativo de aprendizaje, pueden mejorar el aprendizaje y la construcción del conocimiento y la consecución de metas. En otras palabras, los alumnos deben ser estimulados para interactuar con otros alumnos,

porque esas interacciones pueden influenciar positivamente dicho aprendizaje.

Así también, el aprendizaje basado en problemas, al ser aplicado a entender un problema y resolverlo, los alumnos deben también desarrollar ciertas habilidades denominadas genéricas, las cuales son fundamentales para facilitar en el estudiante el aprenderá a aprender y deben ser desarrolladas a través del aprendizaje y la enseñanza en el contexto de los diferentes temas o áreas del aprendizaje y ser transferibles a diferentes situaciones de aprendizaje. Entre esas habilidades se incluyen:

1. Habilidades de cooperación. Incluye saber escuchar, trabajo en equipo, ayudar a otros, y saber negociar, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar con efectividad sus tareas y el beneficio de las relaciones de colaboración que permitan la adquisición de metas comunes.

2. Habilidades para comunicación. Por ejemplo responder a preguntas con precisión y eficacia, expresión de las ideas correctamente, elaborar discursos, saber escuchar, comunicarse con otros de manera clara, concisa y correcta, de manera escrita hablada y visual, para cumplir con los propósitos y necesidades de la audiencia.

3. Creatividad. Pensar desde perspectivas diferentes, sugerir alternativas para una actividad y aceptar diferentes respuestas, desarrollar la habilidad de producir ideas originales y e innovadoras que permitan identificar necesidades y resolver problemas adecuados a las circunstancias.

4. habilidades de pensamiento crítico. Tales como criterio independiente, identificación de errores y aciertos, autorreflexión, deducir el significado de datos y hacer juicios en función de un análisis, generar y evaluar datos y argumentos y hacer juicios propios, evaluar la validez y opiniones de otras personas (Álvarez-Valenzuela, 2006).



Así mismo, los roles de los protagonistas en los procesos enseñanza/aprendizaje deben estar bien delimitados. Un profesor que impulsa la visión crítica del pensamiento en sus alumnos, debe estar inmerso en la actividad constructivista, la actuación del mismo debe responder a una actitud pasiva en cuanto a la transferencia de conocimiento, pero responder de un modo activo al hecho de actuar de moderador y motivador de las discusiones grupales, de este modo, un profesor constructivista debe tener las siguientes características: a) debe aceptar e impulsar la autonomía e iniciativa de los alumnos cuando estos de manera natural se manifiestan en el aula, b) debe usar materia prima y fuentes primarias de información en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables para el logro de los objetivos por parte de los alumnos, c) necesita usar terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, sintetizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar, de acuerdo a los modelos de clasificación de objetivos, d) requiere investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos, y menos aún imponer de manera obligatoria o drástica sus opiniones e incluso sus conocimientos en los alumnos, e) y debe retar a los alumnos a su propia indagación acerca de sus temas de estudio haciendo preguntas que necesitan respuestas, las que deben ser encontradas por los alumnos, las que deben ser muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos, y sobre todo sean respondidas.

En función de lo expresado anteriormente, se establecen las siguientes propuestas:

1. Implementación de un modelo de estudio y a su vez de investigación científica basado en el constructivismo y en el aprendizaje basado en problemas donde el alumno decida la línea de estudio acorde a su vocación y no

donde se le impongan materias y contenidos específicos que le desmotive.

2. Implementación de un nuevo modelo educativo que permita desarrollar habilidades en la búsqueda, gestión y manejo de información científica, donde pueda acceder a bases de datos de información científica.

3. Utilización de información científica con cualidades de actualidad, pertinencia y relevancia, de acuerdo a la línea de estudio escogida por él.

4. d) Acercar a los alumnos a la sociedad del conocimiento y a las líneas de investigación nuevas que permiten generar conocimiento mediante la aplicación del método científico, ya que el modelo educativo actual lo ubica en la sociedad de la información.

5. Eliminación de los conceptos abstractos que solo le permiten tener una visión parcial del conocimiento y permitir que los alumnos construyan conceptos concretos y las aplicaciones de estos en la solución de problemas científicos.

Conclusiones

Las Instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaz de analizar los problemas, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio, utilizar nuevos y adecuados métodos, facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo.



Se puede concluir que el pensamiento crítico y el ABP estimula en los alumnos ciertas habilidades cognitivas que son estimuladas en menor grado mediante métodos tradicionales y también permite promover los siguientes aprendizajes: entre ellas están: Seguir instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. Ordenar información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. Identificar los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. Construcción de hipótesis para diseñar y aplicar modelos científicos para probar su validez. Sintetizar evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones para formular nuevas preguntas y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación para la gestión, búsqueda, procesamiento e interpretación de información.

Este trabajo no pretende realizar un estudio profundo del ABP sino es una invitación a los docentes a explorar las dimensiones de esta técnica de aprendizaje que resulta sumamente efectiva para el logro de aprendizajes significativos. El planteo del problema resulta muchas veces complejo, sin embargo, los docentes no deben desalentarse frente estas dificultades y se sugiere invertir el tiempo necesario para producir y diseñar problemas vinculados con hechos reales y de actualidad ya que los resultados obtenidos son por demás alentadores.

BIBLIOGRAFIA

Alcorta, G. F. (2008). El Pensamiento crítico. *Ingenierías*, XI(38), 3-6.

de la Ciencia (Primera edición ed., pp. 116-140). Los Mochis: CEJUS, UAS, CIDE.

Allen, D., & Tanner, K. (2003). Approaches to Cell Biology Teaching: Learning Content in Context—Problem-Based Learning. *Cell Biology Education*, 2, 73–81.

Díaz, B. F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554.

Dolmans-Diana, H. J. M., De Grave, W., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732–741.

Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4), 189-196.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. *Instruction Science*, 24, 1–24.

Fisher, A. (2001). Critical Thinking, An Introduction. In C. University (Eds.)

Martínez, V. N. L., & Cravioto, M. A. (2002). El aprendizaje basado en problemas. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 45(4), 185-187.

Morales-Bueno, P., & Landa, F. V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas, Problem-Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.



Álvarez-Valenzuela, R. (2006). Las competencias genéricas y la educación en el mundo contemporáneo. In J. L. Pérez (Ed.), *Competencias Géricas para el Avance*



ALGUNAS REFLEXIONES DE PROBLEMAS PRESENTADOS EN EL PROCESO TUTORIAL VIVIDOS, COMO OPORTUNIDAD DE MEJORAR NUESTRA PRÁCTICA TUTORIAL

Elia Peraza Álvarez (1)

Ma. Teresa Guadalupe Rodríguez Zárata (2)

1 El autor es Doctorante en Ciencias Pedagógicas. Adscrita al área de Ciencias Físico matemáticas de la Escuela Preparatoria "Rubén Jaramillo" y "Cmdte. Víctor Manuel Tirado López" de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

2 El autor es Doctora en Educación. Adscrita al área de Ciencias Sociales de la Escuela Preparatoria "Rubén Jaramillo" y "Cmdte. Víctor Manuel Tirado López" de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Abstract. Presentamos algunas de las problemáticas observadas en el proceso de tutoría reflexionando sobre la importancia donde los actores involucrados en este proceso: directivos, docentes-tutores, alumnos y padres de familia retomemos el rol que nos compete de manera consciente y visionaria de lo que queremos promover en los estudiantes de nuestra institución educativa.

Palabras clave. Tutoría, tutorado, problemática, socialización y concientización.

Introducción

En nuestro país encontramos como antecedentes de la Reforma Integral de Educación Media Superior; rezago educativo, diversidad de planes y programas de estudios, programas y planes de estudios rígidos, altos índices de reprobación, altos índices de deserción, que hacen necesario la implementación de programas de apoyo a los estudiantes para disminuir los índices de reprobación que genera como consecuencia alto índice de deserción en el bachillerato, problemática que ha sido pronunciados por organismos como la OCDE que ponen a México como un país de reprobados (2000, 2006, 2008).



Por lo que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) recomendó un programa de tutorías como una propuesta de atención a los alumnos, para abatir los índices de deserción, reprobación, rezago estudiantil e incrementar la eficiencia terminal (ANUIES, 2001). Con ello la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) a diseñado un Programa Institucional de Tutorías (PIT-UAS) de acuerdo a la propuesta de la ANUIES relacionado a las necesidades de esta institución educativa.

En el PIT-UAS, entendemos por tutoría, la actividad académica extractase, realizada en cada Unidad Académica, por un tutor previamente capacitado para apoyar, acompañar y guiar de manera sistematizada a un estudiante o un pequeño grupo de ellos, en el logro de su mejor desempeño escolar y formación integral.

Uno de los actores principales de la tutoría es el profesor –tutor; cuya tarea es de estimular en los alumnos las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resoluciones de problemas. (PIT-UAS).

No obstante que se cuenta con este Programa Institucional en la UAS y con una organización de: representantes por escuela (RT), profesores –tutores, asesores pares y Centro de atención estudiantil (CAE). Se encuentran una serie de problemáticas en la implementación práctica que han limitado el desarrollo eficiente del Programa de tutorías en la UAS.

Desarrollo. En nuestro país, la tutoría surge en los años 40 en la UNAM; actualmente es implementado este programa de tutorías por varias instituciones y Universidades educativas tanto del nivel medio superior como superior. Y es retomada por la Reforma Integral de Educación Media Superior, para ser implementada de manera exitosa para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las

instituciones.

En la Universidad Autónoma de Sinaloa nace el Programa de Tutorías para brindar mayor atención al trabajo individual y colectivo de los alumnos, impulsando actividades sistemáticas que permitan dar cuenta de los avances y efectividad de los métodos de enseñanza, cuidando la formación integral del estudiante universitario y haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias profesionales de los dominios cognoscitivos y de sus capacidades afectivas.

Para ello es importante generar un ambiente de aprendizaje en donde aprender a estudiar, pensar analíticamente y sintéticamente, investigar, aplicar los conocimientos y actuar solidariamente. Todas estas acciones deben apoyarse en un Programa institucional de tutorías para apuntalar la orientación formativa y la curricula personalizada de cada estudiante. Sin embargo, en la práctica y experiencia en año y medio de estar dentro de este proyecto, encontramos diversos problemas para poder realizar nuestro trabajo de manera adecuada, de ir acompañando, guiando, apoyando y motivando en este proceso al estudiante de manera personalizada. Sabemos que durante su estancia en la preparatoria van presentándose diversas problemáticas desde el momento que ingresa, hasta que egresa del bachillerato universitario.

Nuestro trabajo tutorial durante su trayectoria será el de ayudar al estudiante a que logre autogestionar sus propios conocimientos encontrar su propio método de estudio y las estrategias de aprendizaje necesarias para su mejor desempeño como estudiante de nivel medio superior.

Promover el desarrollo de las 11 competencias genéricas, de manera transversal dentro de nuestro programa de estudios, en tanto le fortalezca tanto en su trayectoria de vida o para la vida, como en su desempeño profesional.



En la institución se han implementados diversas estrategias de acción para disminuir el índice de reprobación sin embargo, los resultados no han sido los más deseados y esperados. Actualmente estamos en el proceso de la implementación de la RIEMS, en la cual se incorpora el programa de tutorías como un mecanismo de gestión para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones, sin embargo, observamos diversas problemáticas que no ayudan a un mejor desempeño del equipo de docentes-tutores.

Al considera que la tutoría no es una actividad espontanea o casual, por lo que requiere de capacitación previa, valoración de sus ejecuciones y análisis de sus resultados, por ello debe ser implementada considerando la fase de planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría (PIT-UAS)

A continuación presentamos algunas de estas problemáticas:

Primera problemática encontrada, es la incoherencia de algunas instituciones de educación media superior de poner al frente de este departamento de gran relevancia ante la Reforma Integral de Educación Media Superior, en manos de personal novel que no tiene el conocimiento suficiente, ni experiencias de lo que es este departamento de tutorías, provocando esta situación pérdida de tiempo y la incoherencia de trabajar de manera aislada del equipo de maestros-tutores ante la no presentación de un proyecto acorde a las exigencias actuales de parte de los encargados del departamento de tutorías.

La presentación del proyecto de tutoría al equipo de docentes-tutores sería de gran relevancia por las ideas y propuestas que los maestros presenten en esta interacción y el encargado de tutorías lo retome para hacer modificaciones que redundara en un proyecto único e integrador en el cual se tengan

contemplados líneas de acción para incorporar de manera consciente y entusiasta a los alumnos que más necesiten de la tutoría en la institución.

Además no solo se da la integración del equipo de maestros-tutores, también los maestros se comprometen con profesionalismo, dedicación y responsabilidad de dar los mejor de sí mismo en este proceso tutorial.

Segunda problemática encontrada es, la falta de conciencia e interés que tiene el estudiante de bachillerato de la importancia de asistir a tutorías en las sesiones programadas, pareciera ser que hay desesperación de estar el menor tiempo posible en el aula, y en cuanto salen inmediatamente se van dejándonos esperándonos en el tiempo programado haciéndonos que no sintamos frustrados al no darnos la oportunidad de apoyarlos y guiarlos a lo largo de su estancia en la preparatoria.

Un punto clave de una tercera problemática expuesta la encontramos en la desarticulación entre el trabajo tutorial y la orientación educativa, si bien cada una de estas áreas educativas tiene sus objetivos específicos están estrechamente relacionadas por el trabajo personalizados (departamental-tutorial) que en ellas se implementan. Tal pareciera que cada una de estas áreas lo que menos interesa a los responsables de ellas coordinar y conjugar tareas y proponer actividades que refuercen la mejora del aprendizaje cognitivo, actitudinal y actuacional de los estudiantes.

Cuarta problemática existente que surge ante el distanciamiento de los padres de familia y los actores principales de los procesos educativos es algo que no puede quedar al margen de una enseñanza por competencia donde se trasciende a un cambio de actitudes y acciones y se investigan alternativas que permitan entender y transformar su contexto familiar y social. Y que tanto para tutorías como en las demás áreas educati-



vas se busca una vinculación con la familia.

Quinta problemática es la falta de una implementación de horarios extraclases para realizar el trabajo tutorial-personalizado o bien grupal; con ello se sitúa otro factor la falta de espacios físicos para realizar la actividad.

Sexta problemática la necesidad de contar con un equipo de especialistas que realmente atiendan la problemática que se presenta en algunos estudiantes cuando el maestro-tutor lo detecta y canaliza y que aun no ha sido posible ponerlo en práctica.

Por último encontramos, también, la falta de visión de parte de la dirección escolar que se involucre en las propuestas curriculares y cocurriculares para coordinar actividades desde la administración

que coadyuven al trabajo docente, además generar campaña de concientización tanto al alumno como a los padres de familia, para que el estudiante participe con seriedad y compromiso de la importancia de asistir a tutorías y se deje guiar apoyarlos para que identifiquen el origen de sus problemas y de manera integral buscar los elementos que ayuden a darles solución.

Conclusiones

Como conclusión a continuación presentamos las siguientes sugerencias:

Lo ideal sería que para encabezar este departamento se invitara a un profesionalista de tiempo completo, con antigüedad, conocimientos, experiencia en tutorías que tenga capacidad de presentar un proyecto de trabajo, de organizar e integrar al equipo de maestros-tutores de la institución.

El encargado del departamento presente su proyecto de tutorías ante el equipo de docentes-tutores para que en esta interacción se dé la oportunidad de que los docentes-tutores hagan propuestas de mejoramiento que serán retomados e integrados en un nuevo proyecto que será el institucional.

Que sea compromiso de la institución de socializar la información de inicio de tutorías tanto al alumno, tutores, asesores de grupos

y padres de familia.

La dirección de la escuela y sus coordinadores se involucren y conozcan las propuestas y trabajos que el personal docente realiza y sobretodo apoyar, considerar y proponer actividades que los encargados de tutorías planeen.

Involucrar a padres de familia en el trabajo de tutorías y proporcionar reportes periódicos de evaluación de los alumnos tutorados. Que se conforme un equipo de especialistas para atención de las problemáticas que presentan algunos alumnos cuando son canalizados.

Realizar campaña de concientización en el estudiante para que tome con seriedad, responsabilidad y compromiso la tutoría. Además cumplir con actividades extraclases en las cuales se encuentra tutorías.

Construir espacios físicos que permitan el trabajo de los docentes encargados de tutorías.

Organizar directivos y docentes horarios para las tutorías, que sean accesibles a los estudiantes.

Conformar una red institucional de profesores-tutores, para mantener un intercambio constante de información y experiencia, de promoción de apoyos y de realización de eventos que permita una constante evaluación y socialización del trabajo tutorial.(PIT-UAS)

BIBLIOGRAFÍA

Hernández Navarro, Luis (2008, febrero, 26). México: país de reprobados. La jornada. Disponible en:<http://www.jornada.unam.mx/2008/02/26/index.php?section=politica&article=023a1pol>.

Programa Institucional de Tutorías. UNAM-Dirección General de evaluación educativa-Edit. UNAM .México, 1999

Programas Institucionales de Tutoría.Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.Edit- ANUIES –2° Edición, México. 2001 . Libro en línea.

Programa Institucional de Tutorías .UAS



(PIT-UAS) Secretaria académica- 2005 Programa de Orientación educativa. Servicio de apoyo .DGEP-UAS , México 2010 Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP (2008). Reforma integral de la educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, a. Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos. En Antología Modulo I, Diplomado: Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (pp.119-124). México: PROFORDEMS.

Para el semiólogo francés Roland Barthes, la palabra era un instrumento de profanación de la realidad. Otro estudioso de los símbolos, nos decía que el signo icónico, cuando establecía posibilidades de ironía, resultaba ser des-sacralizador. ¿Qué sucede entonces cuando la palabra y la imagen se unen para formular nuevos destellos de representación del pasado histórico? ¿Qué sucede cuando insertamos un gesto o una mueca provocadora a los grandes adalides de nuestras más gloriosas hazañas históricas?

Sucede que comprobamos que esos mismos personajes están más vivos que nunca. Sin el polvo de la solemnidad de los homenajes. Sin ese perfil falso de la última palabra. Sin esa frase exacta que le construye el paso del tiempo en los momentos más intensos y en su lecho de muerte. Por eso y por muchas razones más, resulta muy plausible la nueva publicación de La Dirección General de Escuela Preparatoria La revolución en cuadritos. Una historia contada por jóvenes.

Esta historia forma de contar nuestra historia ya está inmerso en las más profundas tradiciones de la cultura nacional. Muchos de nuestros grandes caricaturistas han sido, en cierta forma, los cronistas de nuestra historia. El segundero de los acontecimientos lo siguieron desde su demoledor lenguaje. Ellos si vieron la sombras de los héroes, la torcedura de su corazón y el desequilibrio de

su sinrazón. Verlos así no era distorsionarlos e irrespetarlos, era darles una verdadera dimensión humana en el campo abierto del tiempo y de la historia.

La cantidad de libros que se han publicado en los últimos dos años sobre el centenario de la revolución y el bicentenario de la independencia es amplia. Hay revisionistas, tradicionalistas, rescates del pasado, publicación de nuevas novelas sobre la revolución y la independencia. De hecho con motivo de estos acontecimientos también se han publicado una serie de comics sugerentes y de diversa calidad. Cabe la mención que una importante institución como el Colegio de México publicó dos cómics: La Independencia y La Revolución, ambos basados en el libro Nueva Historia Mínima de México, publicado también por esa institución académica. La información que manejan estos trabajos, está excelentemente respaldada por los dibujos de Jorge Aviña (La Independencia) y Pepeto (La Revolución).

En el caso del libro reseñado, La revolución en cuadritos, editado por la Universidad Autónoma de Sinaloa, debemos mencionar que partió de la una excelente idea del maestro Daniel Barrón y el maestro Luis Guillermo Ibarra: abrir una convocatoria de comics de la Revolución y de la Independencia en las Preparatorias de la UAS “con miras a reactivar ese efecto creativo del humor y con la finalidad de ver de otra manera nuestro pasado histórico”.

Si en algunas ocasiones este tipo de eventos no tienen una consecuencia testimonial y quedan solamente encerrados en una endogamia institucional, la publicación de los trabajos ganadores, salva del olvido esta valiosa inquietud que movió a decenas de jóvenes preparatorianos moneros y caricaturistas en ciernes; muestra una vertiente de la producción creativa de Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa.



Otro aspecto importante que podemos señalar respecto a la publicación de estos trabajos, es el hecho de estar insertos en la dinámica del trabajo académico propuesto por la RIEMS. Como atinadamente se señala la introducción del libro

Este conjunto de nuevas propuestas y actividades propician en el alumno el desarrollo de habilidades y de competencias necesarias para desenvolverse en sus ámbitos académicos, sociales y culturales. Además de generar en él nuevas visiones y efectos críticos para ver su entorno social y cultural. Al representar su pasado de manera crítica y creativa, lo hace a partir de su contemporaneidad, de su visión del mundo actual. Esto nos permite afirmar una cosa esencial en este nuevo enfoque por competencias: que el alumno participa en la construcción de sus nuevos contextos. Al analizar y al representar su pasado, genera nuevas expectativas para su futuro y el de su comunidad.

La imagen aquí resulta un recurso sugerente para “representar nuevas formas de ver estos importantes acontecimientos. Por medio de la caricatura o el comic representamos de otra manera a nuestros héroes, los bajamos del pedestal de esa “historia de bronce” de la que nos hablaba el maestro Luis González y le damos una nueva interpretación a sus acciones; reanimamos el sentido crítico de ver nuestro pasado.”

Por algo este libro nos permite “unirnos a la celebración del Centenario de la Revolución y el Bicentenario de la Independencia. Pero más allá del efecto laudatorio de las efemérides, nos adherimos también a este proceso de revisión constante de nuestra historia.”

Por eso resulta certera la precisión de los autores al señalar “que la elaboración de comics y de caricaturas contribuye en el desarrollo de las siguientes competencias:

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Ante la falsa idea de que la existencia de una serie de discursos alternativos al discurso verbal puede alejarnos de la lectura, podemos decir lo contrario: hay un conjunto de formas discursivas en donde participa la imagen que han propiciado nuevos lectores. El ejemplo más palpable lo vemos durante buena parte del siglo XX. Éxitos cinematográficos como *El padrino*, duplicaron el éxito del ya por sí exitoso best seller. La lectura de imagen puede formar lectores.

Por eso vale la pena hacer una mención especial a las aportaciones de los trabajos de Juan José Luna Angulo de la Preparatoria Central Diurna, primer lugar; Christian Paul Escobar Ibarra de la preparatoria 8 de Julio, segundo lugar; Camacho Fuentes Victoria de la Preparatoria Flores Magón, tercer lugar; Antalejo Gastélum de la Preparatoria Los Mochis, cuarto lugar. Todos ellos creadores de este conjunto de historias que integran este libro. Dignos herederos de nuestra tradición del comic y la caricatura y el comics. Con ellos se reconoce que “sin el genio de Posadas, sin los monos de Rius, sin la crónica de nuestra sociedad hecha por Gabriel Vargas en *La familia Burrón*, nuestra historia sería más triste y más trágica.”



