

Ακαδημεια 7

Akademeia



CONTENIDO

Editorial **3**



**ENTREVISTA CON LA DOCTORA
LUZ MARÍA SEGURA SOLÍS**
Pamela Herrera Ríos **4**

**ANÁLISIS DEL PROCESO DE
IMPLEMENTACIÓN DE EVALUACIÓN DE
COMPETENCIAS DOCENTES
EN EL BACHILLERATO DE LA UAS.**
Cuauhtémoc Hernando Reyes Soto* **7**



**LA CULTURA DE LA MIGRACIÓN Y SU
INFLUENCIA EN EL BACHILLERATO,
UN ACERCAMIENTO GENERAL.**
Silvestre Flores Gamboa **19**





**EXIGENCIAS DE LA
LABOR DOCENTE PARA ATENDER
UNA FORMACIÓN DE CALIDAD**

**Karen Armenta Leal,
José Alberto Alvarado Lemus**

28

**EL *BULLYING* Y SU IMPACTO EN
LA EDUCACION
EN SINALOA Y EL MUNDO**
Irma Leticia Zapata Rivera

40

**EL PORTAFOLIO COMO
HERRAMIENTA DE
EVALUACIÓN CUALITATIVA.
UNA EXPERIENCIA EN NIVEL
MEDIO SUPERIOR**
Candelario Calix López

48



**LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO POR
COMPETENCIAS (APLICACIÓN DE
PROGRAMAS PROPEDÉUTICOS)**
**Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo
Óscar Guerrero Villegas**

55

LA REVOLUCIÓN EN CUADRITOS.
Guillermo Ebro

60



EDITORIAL

El pretexto para espaciar tanto una revista de otra es la cantidad de trabajo que tiene la Dirección General de Escuelas Preparatorias, las Unidades académicas y, en general, todos quienes trabajan en la Universidad Autónoma de Sinaloa, pues eso de querer pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato no es, como dice el dicho popular, "enchírame una gorda y déjame dos tostando". La verdad es que ingresar al Sistema Nacional, por lo menos para nosotros ha sido todo un reto. Al cierre de esta edición, se han evaluado dieciséis Unidades académicas con sus respectivos planteles. Es decir, cuarenta planteles que significan en 42 por ciento, aproximadamente, del total de alumnos con que cuenta el subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que es de 46 mil en números redondos. De esas dieciséis Unidades académicas, dos solicitan ingreso al SNB, en el nivel de candidatos. No está mal nuestro esfuerzo si consideramos que existen más de catorce mil preparatorias en el país y que sólo veintidós de ellas solicitaron evaluarse en la primera convocatoria. Esperamos resultados alentadores toda vez que el proceso se ha trabajado por años y no es cuestión de improvisación. Las otras veintidos Unidades académicas se hallan preparando para ingresar y solicitarán su entrada en el mes de agosto. Vamos pues por un subsistema de calidad en la educación media superior y superior en la UAS.

En este número hemos recibido trabajos de temáticas muy interesantes que tienen que ver con lo educativo.

Tal es el problema de la migración y del llamado Bullying, que en otras épocas conocimos como "novatadas". Y sobre la calidad educativa.

Se tratan también temáticas relacionadas con los modelos de competencias y se incluyen ponencias sobre dicha temáticas presentadas en el el Coloquio de Formación Docente, organizado por la Red del Nivel Medio Superior de la

ANUIES.

Pronto estaremos editando la revista siguiente pues material para hacerlo hay suficiente.

Por lo pronto, va nuestra felicitación modesta a todas las Unidades académicas que con esfuerzo han solilcitado ser evaluadas para ingresar y, sobre todo, mantenerse en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Pronto seremo, sin duda, un subsistema de calidad, con el esfuerzo de todos y esperamos, eso sí, el correspondiente apoyo institucional.



V.A.G.C.





ENTREVISTA CON LA DOCTORA LUZ MARÍA SEGURA SOLÍS

Por: **Pamela Herrera Ríos***



* 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: partiendo de su experiencia, ¿cuál es la percepción sobre el nivel medio superior actualmente?, ¿cómo era visto pocos años atrás y hacia dónde va el bachillerato?

Dra: Lo que he percibido realmente porque llegué a ocupar el cargo de directora de educación media superior a raíz de que empezó a darse el proceso de la reforma. La mayor parte de mi vida he trabajado en educación superior. Aunque empecé dando clases en el nivel medio, sin embargo, después me desligue. Lo que sí puedo decir es que, a nivel nacional, la educación media superior tenía grandes problemas: dispersión de planes de estudios, poca atención, problemas en cuanto a los docentes... Difícilmente se les había dado un curso para actualizarlos, capacitarlos, etcétera. Además, reconocí cerca de más de trescientos programas diferentes. Si bien nos iba, habían programas, aunque nunca habían sido actualizados, ni revisados y mucho menos mejorados. Toda esa problemática, creo que la percibió la Secretaría de Educación Pública y con ello se creó todo este proceso de reforma. Ellos habían identificado toda esta problemática y se dieron cuenta de que había que hacer algo. Uno, por la forma cómo estaba armada o distribuida la educación



media superior en nuestro país, en cuanto a sus sistemas federales, estatales, autónomos y de todo tipo, ...que hay una gran variedad. Dos, la población estudiantil de ahora es más numerosa. Ha incrementado la gente cursando la educación media superior. Como todo proceso vamos a ver resultados en un futuro. Es decir, de un proceso educativo no es en un semestre cuando se ven los cambios, ni a ver mejoras en los egresados. Esto tiene que irse dando paulatinamente. Estoy convencida que algo bueno va a salir de todo esto. Por lo menos se ha puesto interés en la educación media superior y antes no existía ese interés. Los docentes regresaron a las aulas. Eso es para mí importantísimo y los directores de los planteles también se han puesto a trabajar viendo cuál es la problemática real de su institución. A todos movió esta reforma poco a poco. Sobre todo, si los docentes empiezan a aplicar lo que trabajaron en el diplomado en las aulas, creo que vamos a tener algo mejor que lo que teníamos antes.

Pamela: En términos generales, de esta reforma qué será lo mejor que aportará a la sociedad mexicana.

Dra: considero que unos egresados con un perfil diferente, en el que podamos los docentes y digo que podamos, porque todos somos partícipes de este proceso, desarrollar esas competencias que están establecidas en el perfil del egresado. Los jóvenes que egresen del nivel medio superior lo harán con otra mentalidad, con otra forma de ver la vida; más capaces de enfrentar tanta problemática que están viviendo. Y como les digo, el problema no es de los jóvenes solamente, el problema es también de nosotros los adultos. Les estamos dejando este país a los jóvenes. Entonces tenemos que buscar la manera de que ellos encuentren algo mejor y



si se dan las cosas, con el tiempo, los egresados si van a tener una mejor formación para enfrentar todos los retos que existen, no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial.

Pamela: Con respecto al diplomado, ¿cuál ha sido la respuesta por parte de los docentes?

Dra: Al principio no fue fácil. Muchos de los maestros que ingresaron al diplomado casi entraron obligados por sus autoridades pero convencidos de los beneficios que el mismo le proporcionaría, no. A medida de cómo se dio la primera generación y luego la segunda creo que los mismos docentes se han convencido y han invitado a otros para que se incorporen. Por lo menos es la experiencia que hemos vivido. Los maestros han quedado satisfechos. Se han sentido bien al regresar a las aulas. Muchos de ellos ni siquiera tienen estudios de licenciatura y estar cursando un diplomado en una Universidad. Así es una oportunidad de mejora académica. Les permite una nivelación pedagógica. Es algo así como maravilloso y ellos mismos han sido promotores con otros docentes. Entonces, creo que se hizo como una bolita de nieve, primero chiquita a fuerzas y luego ha ido creciendo y arrastrando a más profesores en la



mejora al desempeño docente.

Pamela: del país, ¿cuál Estado o universidad cuenta con el mayor número de docentes en capacitación?

Creo que entre las escuelas con mayor número de maestros en capacitación en el diplomado en competencias docentes, están ustedes Universidades Autónoma de Sinaloa, la de Guadalajara, la de Guanajuato. Son universidades que tienen un alto número de planteles de educación media superior. Existen muchas universidades que solamente tienen uno o dos planteles entonces, prácticamente, con una generación o dos ya capacitaron a todos sus docentes. Sin embargo, hay universidades que tienen más planteles y por lo tanto más docentes en la educación media superior.

Pamela: después del diplomado ¿qué sigue, la certificación y después?

Dra: Sí, la certificación en competencias docentes. El planteamiento original del PROFORDEMS era que se abrieran después diplomados de actualización en los campos disciplinares de las más comunes como las áreas de matemáticas, experimentales, ciencias sociales y comunicación. Sin embargo, a la fecha, las propuestas que han presentado las instituciones de estos programas no han cumplido con los requisitos establecidos en la convocatoria. Entonces, por eso no se han ofertado. Salvo un programa de matemáticas que al parecer logra cumplir con los objetivos planteados y en algunos meses se estará ofertando.

Pamela: Muchas gracias por su gentileza.



ANÁLISIS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL BACHILLERATO DE LA UAS

Cuauhtémoc Hernando Reyes Soto*

Resumen

El propósito de este artículo es presentar un análisis del proceso de implementación de la evaluación de competencias docentes en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El análisis se realiza desde el enfoque de políticas públicas y más específicamente se centra en la fase de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Esta investigación fue desarrollada bajo un enfoque interpretativo-cualitativo. Estudiando a los profesores del área de historia, en tres Unidades Académicas de la Unidad Regional Norte de la UAS. Las categorías de análisis son las siguientes: a) proceso de implementación, b) evaluación de competencias docentes, y c) bachillerato de la UAS. Palabras claves: Implementación de políticas, evaluación docente, competencias en el bachillerato.

*cuauhtemochrs@hotmail.com
Programa de Doctorado
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Sinaloa

Unidad Académica Preparatoria Ruiz Cortines
Programa de Fomento a la Investigación educativa del Bachillerato

INTRODUCCIÓN

La conformación de un modelo de evaluación de competencias docentes, transita a paso firme rumbo a la construcción de las metodologías propias incluyentes y cualitativas que enriquezcan el trabajo que se realiza desde los cuestionarios cuantitativos. El propósito de esta investigación, está dado por la realización de un análisis de las modalidades con que se ha venido realizando la implementación de la evaluación de competen-



cias docentes en tres Unidades Académicas del bachillerato en la Unidad Regional Norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa y los resultados que de estas acciones se están generando.

Los actores educativos muestran desde su espacio diferentes posiciones de cómo implementar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), especialmente el de cómo implementar la evaluación docente, utilizando como criterios las ocho competencias docentes del Sistema Nacional Del Bachillerato (SNB).

En este artículo se muestra la estructura de análisis que se realizó en el marco de la investigación titulada Análisis del Proceso de implementación de la evaluación docente en el bachillerato de la UAS. En su interior se define a las políticas públicas; se presenta los modelos de implementación especificando el utilizado dentro de las reformas del bachillerato de la UAS basado en la propuesta de la RIEMS; también encontramos al interior del trabajo el apartado de evaluación de competencias docentes, seguido de este apartado se analiza implementación de la evaluación de competencias docentes en el bachillerato en área de historia.

Finalmente se resalta la relevancia que tiene en estos momentos la RIEMS como un intento unificador de los diferentes sistemas del bachillerato que operan en México, especialmente el apartado de evaluación docente que toma como criterios las competencias y atributos en competencias propuestos por la Reforma. Al final a manera de conclusión se incluye algunos supuestos con el propósito de dejar a la reflexión de los diseñadores, implementadores y operadores de

una política de la magnitud como lo es la RIEM.

POLÍTICA DE REFORMA INTEGRAL EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

Al ser un trabajo relacionado con la implementación de una política pública a nivel de una reforma educativa, es necesario marcar las características fundamentales de ésta. De entrada hay que decir que, de conformidad con las valoraciones de los teóricos del enfoque de políticas, éstas son estrategias de acción colectiva, deliberadamente diseñadas y calculadas, en función de determinados objetivos y que, su aplicación implica y desata toda una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores que, para el caso, se ubican en diversos niveles, interesando aquí los federales y los institucionales (Aguilar, 2000, tomo 2, pp. 25-26; Castañeda, 2007, p. 10).

Dependiendo de sus propósitos, se pueden identificar tres tipos de políticas: políticas distributivas, políticas regulatorias, y políticas redistributivas; este dato es interesante ya que cada uno de estos tipos de políticas van acompañadas de sus particulares modalidades de implementación (Castañeda, 2007, p. 112).

En el caso concreto de la RIEMS, se está en presencia de una política regulatoria, caracterizada por presentarse en una arena de conflictos y negociaciones entre grupos de poder con intereses exclusivos y contrapuestos que se mueven en torno a una misma cuestión.

Algo digno de señalar en el proceso de



implementación de esta reforma es el interés de sus diseñadores por lograr un alineamiento y adoctrinamiento utilitarista de los sujetos involucrados para desarrollar los indicadores de la calidad educativa en ella involucrados. En el nivel institucional, las autoridades ven la reforma como una oportunidad para obtener los recursos que la Institución requiere para infraestructura, equipamiento y formación docente; el profesorado, por su parte, ve la oportunidad de incorporarse en programas de estímulos, el arribo a un posgrado y el nombramiento de tiempo completo.

Por otro lado para la ejecución de las políticas conviene tener clara la ruta metodológica con que se les diseña y aplica. Tal ruta transita por componentes elementales como el entorno del sistema, las demandas de recursos, los procesos de transformación, la política propiamente dicha, los resultados, y la retroalimentación.

Es común que en toda política -pero particularmente en las que a nivel federal se instrumentan en materia educativa- los grupos implicados se vean inmersos en contextos que obligan al establecimiento de condiciones y/o transacciones recíprocas, lo que frecuentemente provoca que las eventuales soluciones se alejen, debió a que -de manera entendible- no puedan favorecer a todas las partes por igual; hay afectados y beneficiados. Otro rasgo de las políticas regulatorias cuyas características consideramos que tienen muchas coincidencias con la RIEMS tiene que ver con mantener liderazgos efímeros, aún cuando se fincan en la capacidad de sumar fuerzas que defiendan los mismos intereses y que efectúan transacciones ventajosas para

el grupo de actores involucrados.

Algunos de los grupos de los sujetos involucrados en la implementación de la RIEMS se ven obligados a participar en este proceso, en un primer momento por ofrecimientos de cumplir necesidades específicas de algunos componentes del sistema nacional del bachillerato.

En esa parte del proceso se establecieron compromisos institucionales con el profesorado del bachillerato y una parte importante de las primeras acciones fue la puesta en marcha -en la primera parte de la reforma- de diversas acciones de formación para los docentes, considerados como pieza clave para la implementación.

Vale adelantar al respecto que la participación de estos actores educativos en las actividades de formación y certificación docente, estuvo relacionada con promesas explícitas de considerarse como un factor a considerar en programas de estímulo académico; en sentido contrario se deslizó la especie de que, quienes no participaran en estas acciones podrían padecer situaciones de exclusión en promociones laborales.

Situaciones de este tipo se explican si se tiene claro que las modalidades de implementación de una política pública tiene que ver con determinados modelos teóricos y en el marco de los cuales se les diseña.

MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA RIEMS

Estos modelos -de acuerdo a los especialistas- Elmore (1978), Aguilar (2000, pp. 185-180), Castañeda (2007, pp. 114-15) pueden ser de varios tipos y entre



ellos se pueden mencionar:

- El modelo de la política racional. En él, los sucesos son entendidos como acciones elegidas por la nación o gobierno para maximizar metas y objetivos estratégicos.

- El modelo de la política burocrática. Aquí las decisiones y acciones de los gobiernos son resultados políticos; las acciones que se toman aquí, deben explicarse en términos de negociación entre jugadores con poderes separados y desiguales sobre piezas particulares con objetivos diferentes.

- Modelo organizacional. Aquí, la política se desarrolla como producto de una organización, basada en el modelo conductista; en él se concibe al gobierno como un conglomerado de organizaciones, quienes proporcionan información que luego es procesada por éstas a través de determinados patrones de comportamiento.

- Modelo como conflicto y negociación. En este modelo, las organizaciones son arenas de conflicto en las que los individuos y otras unidades subordinadas con intereses específicos, compiten por obtener ventajas relativas derivadas del ejercicio del poder y de la distribución de recursos escasos (Elmore, 2000, p. 205). Este último modelo presenta características similares a las asumidas en RIEMS. En su diseño los grupos de especialistas en temas educativos discutieron el problema de la educación media superior en México, y acordaron que los lineamientos para su implementación, giraran en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitieran el adecuado tránsito de

la propuesta y; un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)(PROFORDEMS, 2008, Modulo 1, Anexo p. 5).

Las razones para el desarrollo de estos cuatro lineamientos, se fundamentó en la evaluación institucional del desempeño docente, que arrojó un diagnóstico en el que sobresalen las siguientes valoraciones:

- Una amplia e injustificable diversidad de planes curriculares no articulados y con niveles inaceptables de pertinencia socio económica.

- La existencia de una indefinición de los perfiles de egreso, en algunos casos, de tipo propedéutico-formativo para arribar al nivel profesional; en otros con visiones de integrar al egresado al mercado laboral.

- La imposibilidad de transitar geográficamente de una región a otra del país o al extranjero por incompatibilidad curricular; y,

- Un déficit de competencias para el perfil profesional del profesorado de EMS.

Este tipo de problemas permiten tener claridad conceptual de lo que es una política pública y sus relaciones con estos temas; se revisan los aspectos esenciales de la primera categoría de las tres señaladas y que se relaciona específicamente con la implementación como una de las fases del proceso de políticas públicas. Comúnmente esta política concibe al gobierno como punto central de la hechura de las políticas y que después, a manera de una orden obligatoria, ésta es ejecutada por el aparato burocrático con el auxilio de una pirámide de funcionarios y expertos, dedicados, sometidos e imparciales (Castañeda, 2007, p. 116).



Es conveniente acotar aquí que se entiende, en abstracto, al proceso como la acción de ir hacia adelante; el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o una operación artificial. Para el caso que nos ocupa, en un proceso de política pública educativa, se puede apreciar el contexto en momentos de crisis que conllevan a estudiar el desempeño de las competencias docentes, y que el déficit de estas competencias son las demandas de organismos financieros y de la sociedad en general.

El proceso exige diseñar una política que transforme y ayude a formar las competencias que están faltando para dar servicios educativos pertinentes y de calidad; se diseña la RIEMS como política pública a implementar, y se propone evaluar los resultados a través de los criterios enmarcados por ocho competencias del SNB. Finalmente se desprende un proceso de retroalimentación en crecimiento en espiral evaluación-formación docente.

En la teoría sobre este campo señalado por Castañeda (2007, p. 116) que, “en el proceso de diseño e implementación de toda política se reconoce la existencia de dos actores fundamentales: los que deciden las políticas y los que las ejecutan; hay además aciertos y errores y la evidencia empírica al respecto indica que las políticas públicas fracasan debido a dos razones fundamentales: (1) por errores en el diseño y (2) por defectos de implementación”. No está por demás señalar que en este trabajo nos centramos en la segunda y que, por la importancia de la RIEMS, para el desarrollo del bachillerato en nuestra Universidad, es conveniente y necesario analizar este proceso procurando identificar aciertos y errores para

derivar las acciones correspondientes.

Para abonar en mayor claridad respecto de lo anterior, hay que tener presente que el término implementación es concebido como la acción que se ejerce sobre un objeto, considerado falto, defectuoso, desde cierto punto de vista, con el fin de dotarlo de todos los elementos necesarios para que llegue a su perfección o acabamiento (Aguilar, 2000, tomo 4, pp. 43-44).

En este contexto es obvio que lo que se implementa es la política y que lo que procede entonces, lógicamente, es realizar una clara distinción entre la política y el acto de implementarla que en nuestro caso implica el tener claro por un lado la RIEMS y, por el otro, las modalidades de su implementación, en este caso en la UAS. La implementación de la RIEMS en el bachillerato de la UAS, su puesta en marcha es un proceso complejo y conflictivo en el que se están desatando muchas oportunidades, expectativas e intereses, cargas de trabajo, responsabilidades, operaciones y decisiones en el subnivel de bachillerato que opera en la UAS.

En este sentido, el componente de investigación-evaluación en las políticas que se realizan por la UAS y los resultados obtenidos consignaban en no pocos casos retrasos, incumplimientos, ineffectividad y desproporción entre los recursos invertidos y los resultados que eventualmente fueron endosados a los métodos empleados en la evaluación y en algunos casos a defectos en el diseño de las políticas y a su implementación.

En este tenor se implementa como política pública la RIEMS y su puesta en marcha implica trabajar bajo la ruta metodológica señalada anteriormente. Esta



metodología trae consigo la evaluación de las competencias docentes (ECD) con el propósito de tener claros los logros y retrocesos en que transita la reforma. Esta evaluación arroja evidencia para que los gestores tomen decisiones que retroalimenten el proceso educativo.

De las anteriores consideraciones quedaría clara la importancia de la implementación de un plan de reforma para la EMS, particularmente si se tienen claras las metas y sus fases que permitieron identificar la problemática en este nivel educativo. La evidencia de escasa formación profesional del perfil de los profesores mexicanos en EMS va a facilitar alinear las competencias de los docentes a la clasificación dada en el proyecto Tunning y ubicar las que den identidad a un perfil de docente del bachillerato universitario de la UAS.

Dentro de las características de ejecución en la UAS, se percibe la existencia de un modelo de implementación burocrático-centralista con algunas pinceladas de democracia, en donde, el proceso de implementación no ha sido asumido por los docentes con la importancia que le dan quienes diseñaron esta reforma, en el que una de las preocupaciones es evaluar constantemente a los docentes, para formarlos en el enfoque por competencias.

La Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS (DGEP) implementa la RIEMS en el marco de la diversidad en el año 2008 y, para capacitar al personal docente de sus planteles de bachillerato, diseña y opera un diplomado en competencias -el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior, (PROFORDEMS)- que, hasta ahora,

se ha impartido a cuatro generaciones. Este programa educativo tiene una importancia central en el proceso de implementación en la UAS debido a que su propósito central consiste en alinear los planes y programas de estudios al enfoque por competencias, implementando la reforma del currículo 2006, proponiendo en su visión el enfoque por competencias en el currículo de bachillerato 2009.

Los profesores intentan trabajar la propuesta curricular 2009, que aún no han asimilado, aunque se espera que poco a poco el personal docente logre conceptualizar y llevar a la resolución de problemas del contexto; sin embargo aún no se ha realizado formal y explícitamente una evaluación de competencias docentes (ECD) que permita tener claridad de los resultados que la implementación de la RIEMS está produciendo.

Por otro lado se percibe de parte de una cantidad importante del personal docente implicado, una constante demanda de que las acciones del proceso de implementación que se vienen adoptando, se desarrollen con información amplia e incluyente en relación a estas acciones, para que se obtengan los propósitos que se tienen previstos.

En relación a este tipo de demandas vale tener presente que es necesario que los sujetos involucrados compartan las metas y los objetivos de los diseñadores a fin de que se disfrute, se comparta y se movilicen los conocimientos y se generen las transformaciones que la sociedad y el sector financiero están demandando. En sentido contrario, la falta de información suficiente y oportuna opera en detrimento del compromiso con tales metas y objetivos.



También es necesario en el ABC del proceso de políticas públicas asegurarse de que existan las condiciones básicas de operación que, para el caso que se estudia tiene que ver con incentivos laborales como promoción de profesor de tiempo completo, mejoras salariales, recursos de infraestructura, medios y tecnologías de la información.

Otro factor fundamental para la implementación exitosa de una política es la procuración de niveles aceptables de experiencia y conocimiento de parte de los funcionarios responsables de la RIEMS en la UAS, en temas educativos y en asuntos de organización colegiada para el impulso a sus propuestas y demandas; en la existencia de personal de apoyo a las actividades académicas; auxiliares en el manejo de la tecnología, existencias de programas de estímulo al desempeño, y presupuesto suficiente para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje derivadas del programa.

Pese a que este tipo de observaciones están en el ABC del proceso de políticas, la implementación de la evaluación de competencias docentes en la UAS deja ver fácilmente signos preocupantes de desatención que, de no identificarse con precisión para su atención, provocarán que la RIEMS transite por un largo y desesperanzador futuro.

Queda clara la importancia de resolver por un lado los problemas de cobertura, calidad, y equidad, respondiendo a las exigencias del mundo actual ajustándose a las características de los adolescentes. Queda también claro que hay que diseñar y operar soluciones integrales que

incluyan aspectos como la orientación, las tutorías y atención a los alumnos; el desarrollo de la planta docente; las instalaciones y equipamiento indispensables; la profesionalización de la gestión; la evaluación integral; el tránsito entre subsistemas y escuelas; y un diploma o certificado único de SNB.

Debe quedar igualmente claro, sin embargo, que todos estos aspectos se están abordando en contextos institucionales con fuertes problemas de resistencia y simulación de parte del personal docente y del alumnado; de indisciplina estudiantil y de una deficiente atención a indicadores de calidad que pasan por la atención de demandas claras relacionadas con asuntos económico-laborales del personal docente.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

En relación a la segunda categoría de análisis implicada en nuestro trabajo, esto es la evaluación de competencias docentes (ECD), habría que decir que -en la evaluación del SNB impulsada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS-ANUIES, 2008: 91-93)- es concebida como una evaluación integral, es decir incluye todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados, mediante un modelo que considera los distintos ámbitos del quehacer escolar. Además de promover la calidad de manera general, la evaluación da seguimiento a los distintos aspectos que contempla la RIEMS.

La visión de esta reforma reconoce que la evaluación docente es uno de los ámbitos de la evaluación más complejos y a



la vez más necesario. En su valoración, la evaluación docente debe fortalecer la autonomía de las instituciones y las estructuras colegiadas propias de cada escuela en los procesos de evaluación del personal.

Desde el Currículo del Bachillerato 2009 implementado en la UAS, por evaluación se entiende al proceso de valoración del plan y los programas de estudio, con el fin de conocer el grado en que éstos atienden y dan respuesta a los problemas y necesidades que sustentaron la modificación del plan anterior.

El proceso de seguimiento y evaluación del plan y los programas de estudios debe tener como referente los fines del bachillerato, la concepción curricular y el perfil de egreso que el bachillerato debe ofrecer a sus alumnos, tanto en las etapas intermedias como al término de los estudios, además del señalamiento de la medida en que el plan y los programas de estudio contribuyen y dan respuesta a estos requerimientos.

La información obtenida en el proceso de seguimiento y evaluación del plan y los programas de estudios, debe servir para realizar los ajustes necesarios a los mismos, con el fin de consolidar y mejorar sus condiciones de puesta en marcha y desarrollo acorde con los propósitos institucionales del Currículo (DGEP, 2009: 197).

Para Sergio Tobón (2010: 35), la evaluación en el modelo de competencias es cuali-cuantitativa ya que se analizan los procesos de aprendizaje en cuanto a los logros y aspectos a mejorar, y se determinan niveles de dominio (análisis cualitativo), los cuales se cuantifican para que

haya claridad respecto de las metas y se puedan implementar acciones correctivas de forma oportuna y con pertinencia.

Acerca del concepto competencias al que aquí se alude, es conveniente hacer notar las muy diversas acepciones del término. Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz (2006: 4) en la versión de la RIEMS, éstas son entendidas como: “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales”. Implica la capacidad de responder a demandas complejas utilizando y movilizándolo recursos psicosociales en un contexto particular.

Philippe Perrenoud (2004: 15) entiende por competencia “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación”.

Las competencias docentes se expresan a través del desempeño docente, al cual se concibe como toda acción realizada o ejecutada por el docente, en respuesta, a lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución, guiada por las recompensas que valorará.

Apegándose a las anteriores concepciones, se desprende que las competencias docentes, son entendidas como, el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en que los profesores se des-



empeñan. La competencia es dada en el momento en que se requiere en una situación emergente; implica movilizar los conocimientos, las habilidades y destrezas para resolver un problema que se está presentando de manera ética. Las competencias se construyen en el proceso de formación de las personas.

En materia de evaluación docente, los investigadores Ángel Díaz Barriga (2003), y Mario Rueda (2002) señalan que:

“La meta de sus resultados es medida efectiva para orientar de determinada manera el comportamiento docente en torno a remuneraciones de los académicos” (Pacheco y Díaz, 2003).

“Evaluar a los profesores quiere decir evaluarlos desde el punto de una competencia intrínseca que poseen, y que los diferencia entre ellos. Implica evaluar las relaciones de enseñanza–aprendizaje, pero considerando la particularidad de los estudiantes, quienes, aún estando en grupo, no son nunca uniformes y estarán cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades” (Rueda y Díaz-Barriga, 2002).

En este sentido es incongruente una ECD para la gestión del personal, de los recursos humanos y de los recursos para la enseñanza que no contemple como un elemento central las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje entre el profesor y los estudiantes. Desde esta perspectiva, se debe dar la importancia que poseen a las valoraciones de los estudiantes, las de los mismos profesores e incluso sería conveniente añadir una mirada exterior para que no se encierren en sí mismos.

En la DGEU-UAS (2008), se concibe a la evaluación como una acción pedagógica que tiene como fin corregir el rumbo sobre el desarrollo mismo de los procesos escolares, convirtiéndose en una oportunidad para mejorar de manera continua y permanente la educación que ofrece la escuela, en aras de promover la formación de ciudadanos de calidad en el aspecto humano, social, y académico.

De las concepciones anteriores la evaluación de competencias docentes se entendería como un proceso de recolección de evidencias explícitas en el desempeño docente, para formarse un juicio a partir de un criterio estandarizado e identificar el nivel de desarrollo de competencias docentes. Este proceso implica a su vez retroalimentar el proceso formativo, con estrategias didácticas procedimentales, de dominio disciplinar y en relación a contenidos afectivos.

La ECD implica un proceso sumativo, ya que toma en cuenta las actividades realizadas por el profesor en un determinado tiempo en el que se construyen conocimientos a partir de los desempeños de las competencias que los profesores realizan. Este proceso tiene el objetivo de provocar la reflexión y el cambio en los profesores, desde la consideración ética que incluye la formación de la cultura académica a favor de la evaluación y la formación docente.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL BACHILLERATO DE LA UAS

RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La Reforma Integral de Educación Media



Suprior (PROFOREMS, Modulo 1, 2008, pp. anexos), es la política pública más importante que se ha desarrollado para el nivel de bachillerato en México en la últimas décadas.

Es una política integral que cubre prácticamente todos los elementos esenciales de este nivel educativo, desde sus concepciones, modelos académicos y administrativos, orientaciones modulares, evaluación de resultados y perfiles de sus sujetos educativos.

Los propósitos de la RIEMS destacan la necesidad de articular esfuerzos que se desarrollan a nivel de la política en los niveles de la educación básica y los de la educación superior en donde, en los últimas décadas se realizan transformaciones integrales que tienen la intención de ubicar al sistema educativo nacional en el actual contexto de la globalización.

En la versión oficial de este Programa, de que los propósitos de la reforma se alcancen, dependerá que se pueda ofrecer educación de calidad en este nivel y que tal educación sea consecuente con los cambios del mundo y atendiendo a sectores de población que hoy exigen mejoras en este servicio.

Habría que reconocer desde luego que la propuesta de reforma que presentan las autoridades responsables de este nivel educativo, tiene un amplio sustento teórico y su diseño se realizó a partir de una amplia experiencia de grupos de expertos que, en este tipo de casos suele considerar todos los aspectos propios de un diseño de política pública.

junto de ámbitos de diverso tipo, que si bien no se corresponden con el diseño de esta política educativa, si forman parte del proceso integral de política con que ésta se debió planear y que están obstaculizando la implementación de sus metas y objetivos.

Entre los ámbitos que presentan obstáculos al momento de implementar sus metas y objetivos hay que mencionar:

- La insuficiencia de información en varios sectores de los grupos de población involucrados (particularmente los que operan a nivel de Unidad Académica;
- la resistencia de los docentes a participar en algunas de las actividades planeadas;
- algunas deficiencias en la infraestructura de las unidades académicas;
- algunos problemas de organización y administración en el programa;
- la ausencia de un programa de estímulos a la población docente que participa entre otros.

Casi todos estos aspectos se han venido manifestando en la fase que los especialistas en el enfoque de la política, denominan, etapa de la implementación y que pudiera caracterizarse como “fallas de diseño” de la política aunque, en nuestro trabajo, se abordarán como errores en la implementación de la reforma.

La RIEMS tiene mucha importancia para el adecuado funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), por el volumen de su matrícula estudiantil y de la plantilla académica que lo atiende, así como por los esfuerzos, recursos, involucrados en su funcionamiento y las metas y objetivos que se propone cumplir. En tal razón, se considera necesario identi-



Pese a esto, los avances hasta ahora desarrollados permiten apreciar un con-

car los obstáculos que impiden su satisfactoria implementación, para luego analizarlos y procurar algún tipo de atención que retroalimente su funcionamiento.

La investigación realizada, más que en su diseño, se centra en el análisis de la fase de implementación que resulta crucial en un proceso de política que debe poner atención no sólo en la caracterización, concepción y planeación de la problemática a atender, sino -con la misma importancia- en todos los aspectos que tienen que ver con la pertinencia y efectividad de las acciones para aplicarla en la fase de implementación.

Del proceso de implementación de la RIEMS y por la importancia que se reconoce en el programa a la centralidad del quehacer de los docentes, nuestro interés se pone en la evaluación de sus competencias, debido a que en los fundamentos de la reforma se parte de que las competencias de los docentes antes de este programa no eran las adecuadas y por tal motivo se propugna por el desarrollo de otras, consecuentes con el nuevo enfoque educativo, en el contexto de México de educación por competencias.

En este sentido se propone analizar la estrategia institucional que desarrolla la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS (DGEP-UAS) para implementar la evaluación de las competencias de sus maestros de bachillerato.

Una muestra de actitud abierta a la evaluación es el documento de la OCDE denominado, Examen de la política educativa en México (1996, en observatorio ciudadano, 2000) previo a la fase de diseño de la RIEMS, planteó cinco ámbitos críticos en los que la reforma educativa

es necesaria: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico, y recursos financieros. Estos planteamientos fueron tomados en cuenta por las autoridades educativas del país, diseñando la política de reforma educativa (RIEMS), paso importante para la creación de una política de evaluación en el bachillerato.

Los ámbitos críticos, advierten los problemas en la implementación de la evaluación de competencias docentes aludidos anteriormente, son muy importantes y, en la teoría sobre políticas públicas se señala que dan lugar a lo que se denomina “juegos de la política” en que se expresan alarmantes signos de tortuguismo y simulación que, si no se identifican, evalúan, analizan y abordan pueden impedir que los objetivos de la política -en nuestro caso la RIEMS- se cumplan.

Nuestro trabajo, se plantea la realización de análisis con alcances descriptivos de las modalidades adoptadas por la DGEP en su proceso de administrar académicamente las actividades de la RIEMS en el bachillerato de la UAS, pretendiendo derivar de estos análisis elementos explicativos a las actividades de implementación de este programa que puedan ser útiles para eventuales sugerencias y alternativas a los tomadores de decisiones.

CONCLUSIÓN

En el proceso de implementación de la evaluación de competencias docentes, desarrollado en el bachillerato de la UAS no se generó el consenso entre los sujetos implicados, en relación a las metas y objetivos que creara las condiciones fundamentales para impactar en los resultados de la RIEMS.



Para el desarrollo de la implementación de la evaluación de competencias docentes que constituye un factor esencial para el logro de los objetivos de la RIEMS, la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS, no se aseguró de la existencia de las condiciones infraestructurales, organizacionales y de experiencia básica, indispensables para su eficaz cumplimiento.

La implementación de la evaluación docente en el marco de la RIEMS, requiere generar el clima de aceptación entre los actores implicados. Los profesores se involucrarían en su implementación, siempre y cuando estos procesos incluyan sus alternativas críticas, procesos flexibles, reflexivos y colaborativos, donde se posibilite la retroalimentación académica y la consolidación de las demandas económicas y laborales de los docentes del bachillerato de la UAS.

REFERENCIAS

Aguilar, L. (2000). El estudio de las políticas públicas. Tomo 2. La implementación de las políticas. Tomo 4. México: Miguel Ángel Porrúa. Pp. 25-26, y 228-278.

Beneitone (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América latina Proyecto Tunning. Universidad de Deusto. España. P. 11.

Castañeda, J. (2007). Educación Superior en México: Políticas globales para problemas locales. Las dificultades de la articulación. Culiacán, Sin. México: ed. UAS. pp. 81-160.

DGEP (2009). Currículo del bachillerato 2009, ed. UAS. Culiacán Sinaloa, México. Pp. 197.

Elmore, R. (1978). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales en Luis Aguilar. (2000). La implementación de las políticas. Tomo 4. México: Mi-

guel Ángel Porrúa. Pp. 228-278.

Izquierdo, M. (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. Colección Pedagógica Universitaria No. 30, Julio - Diciembre 1998. Instituto de Investigaciones en Educación - Universidad Veracruzana. Consultado de la red electrónica el 10 de noviembre de 2008 <http://firgoa.usc.es/drupal/node/13420>

OCDE (1996). La OCDE y las universidades. Examen de la política educativa en México. En observatorio ciudadano de la educación, 2000. México, p.1). Consulta electrónica, 15 de mayo de 2011. <http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun032.pdf>.

Pacheco, T. y Díaz, Á. (2003), Evaluación académica, UNAM-FCE. México. pp. 10-31. 90-109.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona. Grao. Biblioteca de Aula No. 196, P. 15.

PROBIE-DGEP (2008). Documento institucional de la DGEP para el bachillerato universitario. Culiacán. Marzo de 2008. Documento para incorporar en el punto 3.4 de la carpeta 3 (Proceso de aprendizaje) del Formato de autoevaluación del CNAEEMS.

PROFORDEMS (2008). La reforma integral en la EMS. Ed. SEP-ANUIES. Tomo 1. Anexo p. 5.

SUB-SECRETARÍA DE EMS (2008). Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. SEP-ANUIES. México. pp. 91-93.

RUEDA, M. y Díaz-Barriga, F. (2002). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. Paidós. México.

Tobón, S. (2010). ¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente. Ed. Con rumbo. México. Pp. 35-36.



LA CULTURA DE LA MIGRACIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL BACHILLERATO, UN ACERCAMIENTO GENERAL

Silvestre Flores Gamboa*

Resumen

Todo estudio que se relacione con el desarrollo de una educación integral siempre debe considerar la forma en la que rasgos culturales propios de una región impactan en el proceso educativo de los estudiantes y en las decisiones que toman durante su trayectoria escolar. La cultura de la migración es un fenómeno que está presente en todos los niveles educativos y en el bachillerato universitario no es la excepción. Sin embargo, donde se acentúa más es en poblaciones rurales, por lo que este ensayo la ubica y la describe desde una población específica: La Extensión Piaxtla, adscrita a la Preparatoria Mazatlán Diurna.

Palabras clave: cultura de la migración, educación, bachillerato, Piaxtla.

INTRODUCCIÓN.

El fenómeno migratorio ha sido analizado desde varias perspectivas teóricas a lo largo de los últimos años en México, siendo la mayoría de estos estudios de índole socioeconómica, como uno de los rasgos principales que motivan, se desarrolla y se expande en determinado territorio. Sin embargo, aún son pocos los estudios que abarcan la incidencia de este fenómeno en el país antes, durante y después de la vida escolar de los alumnos, independientemente del nivel educativo.

Así mismo, desde el punto de vista de la educación las investigaciones han relacionado la incidencia del fenómeno migratorio generalmente con la deser-



*Maestría en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Docente del área de Ciencias sociales en las Unidades académicas Prepa Rubén Jaramillo y Prepa Mazatlán Diurna.



ción escolar como uno de los principales efectos negativos que genera dicho fenómeno en diversas localidades del país, sobre todo en aquellas de índole rural, ubicadas en diversos Estados de la República. Es preciso destacar que ésta se ha manifestado en todos los niveles educativos que van desde el preescolar y primaria (Franco García, 2009:3), secundaria (Macías Gamboa y Reyes Vergara, 2004:1; Muro González, 2007:1), y bachillerato (Zagal Carreño et als, 2004: 11).

En el Estado de Zacatecas por ejemplo la cultura de la migración no sólo se manifiesta a través de la deserción, sino que también es significativamente mayor la tasa de reprobación en comparación con municipios en donde no se tiene tanta presencia del fenómeno migratorio entre la población (Muro González, 2007:3).

Dentro del mismo contexto, durante el 2005 se aplicó la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México a un total de 896 709 personas que se desplazaron desde distintos puntos de la República hacia la frontera norte del país, destacando en sus resultados que la edad promedio de los jóvenes migrantes fue de 23 años, la mitad de ellos no habían completado la educación básica (60.2%), y sólo el 7.1% contaba con estudios de nivel Media Superior o Superior concentrándose éstos últimos básicamente en cuatro entidades como son Chiapas, Sonora el Distrito Federal y Sinaloa (COLEF et als, 2007). De hecho, son las mujeres inmigrantes las que tienen “en promedio mayor nivel educativo que los hombres” (Girón González y González Marín, 2008:5).

Para Nájera Aguirre y Hernández Vázquez (2009:7), la mayoría de los jóvenes migrantes mexicanos cuyo destino son los Estados Unidos, y cuyas edades fluctúan entre los 15 y 29 años de edad no concluyen la educación básica. De igual forma, Kandel y Massey, (2002:1000), en su estudio enfocado en niños y adolescentes estudiantes de tres

niveles básicos (primaria, secundaria y preparatoria), advirtieron que son los niños los que presentan mayores aspiraciones para vivir y/o para trabajar el Estados Unidos.

Todo este panorama es parte de una constante evolución y cambio en la que el sistema educativo mexicano no está debidamente preparado para enfrentarlo (Macías Gamboa y Reyes Vergara, 2004:1), de hecho ha dejado de funcionar como mecanismo impulsor para la obtención de mejores oportunidades de empleo, por lo menos en lo que tiene que ver con la educación básica, primaria y secundaria respectivamente (Giorguli y Serratos López, 2009:317).

La educación, independientemente de sus modalidades, “favorece de manera decisiva la integración social y cultural de los migrantes, dado a que contribuye a formar tanto el autoconcepto de dichos migrantes como el de la sociedad que los acoge o los fuerza a migrar” (Álvarez Arellano, 2005:211). Para dicho contexto es importante la implementación de políticas públicas que sin descuidar el factor socioeconómico, se oriente más al rubro educativo con “el fin de preparar a la sociedad migrante en potencia con una información sistematizada del fenómeno migratorio que funja como una herramienta de prevención y de concientización, tanto a niveles de identidad nacional como a niveles sociales” (Salazar Correa, 2008:13).

Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de su sistema de bachillerato incluye el tema de la migración desde el punto de vista ético y cívico, como parte de una unidad que aborda el contexto del multiculturalismo y la globalización (Álvarez Arellano, 2005:215), otros programas federales también van orientados a disminuir las deserciones y desigualdades educativas en las regiones rurales o urbanas con bajos ingresos económicos como el Programa Oportunidades, otros van enfocados a la población infantil migrante como en el caso de los niños jornaleros, iniciativas de transferibili-



dad de documentos escolares entre Estados Unidos y México, etc. (Giorguli y Serratos López, 2009:340). Por otro lado, en algunos municipios de Guanajuato como Altamira y Salamanca, el gobierno municipal implementa el Programa de Desarrollo Juvenil “4 H”, encaminado a la enseñanza de conocimientos y habilidades, con el fin de mejorar no sólo la calidad de jóvenes de comunidades rurales, sino que también busca minimizar la emigración y la deserción escolar.

Migración, un acercamiento conceptual.

Dentro de cualquier población es común encontrar que buena parte de sus miembros están realizando desplazamientos de manera constante, tanto dentro como fuera de su área geográfica donde radica. Pero, no todo desplazamiento es posible considerarlo como “migración”, ya que algunos de ellos como los recreativos tienen motivaciones diferentes al de un migrante en cuanto a la finalidad de dicho traslado. En México el Consejo Nacional de Población (CONAPO), determina que tendría que ser visto como migración si dicho desplazamiento se realiza a través de una frontera específica (desde una unidad político-administrativa hacia otra, o de un país a otro dentro de un período determinado), con el propósito de adoptar una nueva residencia (CONAPO, 2008).

Es preciso destacar que dentro del análisis del concepto de migración, existen otros que están íntimamente relacionados, por ejemplo Blanco (citado por Brito, 2007: 36), define a la emigración como el abandono por parte de una persona o grupo del lugar de origen por un período de tiempo prolongado o indefinido. Por lo tanto, los términos “inmigración” y “emigración” son utilizados para hacer referencia a movimientos poblacionales entre países. Por lo que, según el enfoque que se le de (emigrante o inmigrante), es toda aquella persona que se moviliza desde su lugar de procedencia a otro, su calidad radica respecto del lugar que deja (emigración), o del lugar de llegada (inmigración),

respectivamente (Conapo, 2008).

Es importante también mencionar otros conceptos como la “migración internacional”, conformada por los grandes flujos de emigrantes que se dirigen a países de mayor desarrollo económico, cruzando las líneas fronterizas de la geografía nacional (Brito Osuna, 2007:44), o la “migración pendular” que hace referencia a los desplazamientos diarios que se realizan entre el lugar de residencia y el trabajo (Conapo, 2008), generalmente se suscita entre fronteras de distintos países, esto con el fin de tener una idea más amplia del fenómeno.

Así mismo, en la última década se ha manejado con mayor fuerza el término “cultura de la migración”, el cual hace referencia “al conjunto de elementos de tipo social e ideacional que se generan en comunidades de tamaño micro y meso ante situaciones de emigración masiva, y posterior recepción de un volumen relativo considerable de remesas y cuya característica más destacada es la generación y perpetuación de desequilibrios crecientes que se traducen en dependencias respecto al centro del sistema mundo” (Mata Codesal, 2005:6).

La cultura de la migración en México.

En México, desde sus inicios como Estado Nación el fenómeno migratorio ha sido determinante para su ordenación actual, ya que la creación y posterior expansión de los principales centros urbanos del país ha sido resultado de una migración rural-urbana. Por otro lado, México y Estados Unidos conforman “el mayor flujo migrante en el mundo acontecido entre dos países” (Salazar Correa, 2008:1), donde además los mexicanos representan la mayor parte de extranjeros residentes en dicho país norteamericano y cuya tendencia sigue en aumento con el paso del tiempo (Solimano, 2008:8). Antes tal circunstancia, este tema ha sido parte importante en la agenda política nacional del país durante las dos últimas décadas.



Actualmente, la migración es un fenómeno que se genera por distintas razones, algunas de ellas tienen que ver con la falta de oportunidades, el desempleo, la tradición familiar e inclusive por aventura (Salazar Correa, 2008:4), debido a la inestabilidad política (Solimano, 2008:3), por la violencia o realización de estudios (Brito Osuna, 2007:51), así como también por obtener bienes y servicios materiales y/o culturales no ofrecidos en la región de origen, por la red de vínculos sociales y familiares ya establecidos, etc.

Para la mayoría de los estudios la razón más sobresaliente es la socioeconómica, es decir “la aspiración a una vida con mayor progreso social” (Brito Osuna, 2007:35). De hecho, el gobierno de México a través de su Plan de Desarrollo 2007-2012 no sólo reconoce el factor económico como uno de los que más influyen en la decisión de migrar, sino que propone crear “una nueva cultura de la migración”, estableciendo para ello diversas estrategias como la promoción de inversión productiva de capital en regiones expulsoras de mano de obra, la generación de oportunidades de desarrollo, mejorar la calidad de los servicios, entre otras (PND, 2007:308). Y no es para menos, ya que un inmigrante latinoamericano generalmente envía a su país de origen en promedio de 200 y 300 dólares de manera mensual, a su vez México es parte de los tres principales países que reciben remesas en términos de montos absolutos (Solimano, 2008:13)

Sin embargo, para otros estudiosos del fenómeno la decisión de migrar es una combinación de varios factores que cada individuo utiliza para construir y tomar tal decisión (Herrera 2003:89; Salazar Correa, 2008:10). Por lo tanto, “la migración es ante todo, producto y expresión de una relación histórica internacional de dominación material y simbólica” (Herrera 2003:86). Por lo tanto, el fenómeno de la migración internacional es todo un proceso de decisión que el individuo realiza desde su residencia habitual, y no necesari-

amente al momento de cruzar determinada frontera (Bustamante, 1997:321).

Por su parte, el fenómeno no está presente en el territorio mexicano con la misma intensidad, magnitud y características pues en algunos estados de la república mexicana la población emigrante a Estados Unidos de América tiene mayor relevancia como lo son Zacatecas, Michoacán, Guanajuato, Durango y Morelos (INEGI, 2000). De hecho, en algunos de ellos se dice que existe un patrón cultural entre la población que los induce a migrar por lo que desde 1973 hasta la fecha diversos estudios han tratado de analizar el fenómeno bajo diferentes enfoques y temáticas (Kandel y Massey, 2002:982).

En este mismo contexto, Ana Leticia Gaspar Bojórquez considera que en algunos pueblos de México existe una “cultura de la migración” la cual se genera básicamente dentro del seno familiar, pues ellos mismos promueven y justifican la decisión de emigrar. Mientras que para Kandel y Massey, (2002:983), la esencia de la cultura de la migración se va generando socialmente entre los jóvenes pues cuando una persona que no ha migrado observa a migrantes, generalmente vecinos, amigos y/o parientes que mejoran dramáticamente su situación socioeconómica a través del trabajo en los Estados Unidos, además escuchan historias de aventuras y experiencias personales que emocionan por lo que tratan de emular su comportamiento.

Cuando ésta conducta se extiende a través de toda una comunidad la decisión de migrar entre los jóvenes es más consciente y hasta normativo en el transcurso de sus vidas, incluso los emigrantes exitosos suelen ejercer una marcada influencia en los asuntos familiares y en sus respectivas comunidades, todo ello producto de su principal factor: el recurso económico que les otorga a su vez poder de decisión y prestigio social (Vázquez Dueñas y Santa María Gómez, 2004:117). De hecho, en México el 6% de



los jóvenes en promedio está expuesto a la migración internacional de alguna u otra manera (Giorguli y Serratos López, 2009:323)

Aunque, es importante mencionar que cuando el migrante regresa y puede presumir de una nueva identidad, difícilmente mencionará los costos, los abusos o los riesgos que ha padecido durante su estancia; sólo lo haría “en conversaciones muy íntimas” (Salazar Correa, 2008:9). Todo este contexto refleja el papel importante de las redes sociales, donde “la decisión de migrar no es una decisión individual sino más bien un proceso familiar y social” (Herrera, 2003:91).

Por otro lado, la cultura de la migración también ha sido analizada a partir de las aspiraciones individuales entre géneros, pues se ha detectado que mientras las mujeres manifiestan más su deseo de vivir que trabajar en los Estados Unidos, en contraste con los varones, que proyectan sus aspiraciones más en términos laborales. (Kandel y Massey, 2002:985).

Sin embargo, otros estudios consideran que ésta pauta de comportamiento femenino tradicional cada vez se acerca más al masculino que se traslada en busca de un empleo, y no tanto por reunirse con la familia o pareja (Girón González y González Marín, 2008:3), además de hacerlo en períodos más tardíos en su vida (Giorguli y Serratos López, 2009:319), inclusive la migración femenina ha superado a la masculina numéricamente en algunos países (Solimano, 2008:8). Razón por la cual es importante considerar también toda posibilidad de interacciones significativas entre el género, sus aspiraciones y comportamiento.

A nivel regional ésta cultura tiende a engendrarse y propagarse en los municipios con más alta incidencia de migración (Muro González, 2007:1), esto provoca que cuando la intensidad migratoria de determinada región aumenta, sucede lo mismo con la probabilidad de no permanecer en la escuela (Giorguli y Serratos López, 2009:326). Por

ejemplo, en el caso de los jóvenes que se encuentran en el nivel de educación secundaria dentro del Estado de Zacatecas, se ha observado como la cultura de la migración provoca su desinterés por continuar con sus estudios dentro de su sistema escolar local, y propiciando al mismo tiempo la migración hacia Estados Unidos particularmente (Muro González, 2007:6), provocando que algunos jóvenes le den más valor al hecho de migrar que continuar con sus estudios (Giorguli y Pederzini, citados por Nájera Aguirre y Hernández Vázquez, 2009:4), pues su principal interés es laborar en dicho país (Nájera Aguirre y Hernández Vázquez, 2009:6; Franco García, 2009:2).

Un estudio realizado a más de siete mil estudiantes de distintos niveles educativos en el Estado de Zacatecas indica que existe una un nivel de implicación familiar dentro de la cultura de la migración hacia Estados Unidos que tiende a aumentar cuando es mayor la relación de la familia del estudiante con la migración, y donde los niños presentan mayor probabilidad de divulgar una aspiración para vivir y para trabajar el norte de la frontera. Esta relación es más fuerte entre los estudiantes de la escuela primaria, menos fuerte entre los que cursan la escuela secundaria, y menos fuerte, pero aún significativo, entre estudiantes del nivel medio superior (Kandel y Massey, 2002:1000).

La cultura de la migración en Sinaloa a través de la Extensión Piaxtla.

México sufre actualmente los estragos de este problema en todos sus niveles educativos, pero sobre todo en el nivel básico, en la educación secundaria y en el nivel medio superior. Tan sólo en el 2007 las autoridades de la Secretaría de Educación Pública manifestaron que existen más de doce millones de niños y jóvenes que no asisten a la escuela, cuyo porcentaje es mayor “en el caso de quienes viven en hogares con alguna experiencia migratoria, perciban remesas o no, y en municipios de alta prevalencia migra-



toria” (Giorguli y Serratos López, 2009:324).

La cultura de la migración esta presente en algunos Estados de la República Mexicana y Sinaloa no es la excepción, específicamente en aquellos municipios situados en las zonas rurales ya que el lugar de origen no presenta la diversidad de opciones para el desarrollo económico, personal y el sentimiento de autorrealización para lograr una vida plena y satisfactoria.

Aun y cuando el fenómeno migratorio sea una constante en el quehacer histórico mundial a través de todos los períodos (López Alanís, 1980:65) y que en el actual estado de Sinaloa se haya manifestado éste en las primeras décadas del siglo XX debido al auge minero (Lizárraga Hernández, 2003:87). En el presente, la migración no solo es motivada por razones económicas sino que se reflejan otras que tienen mayormente características sociales y culturales entre los individuos que la llevan a cabo.

Estos patrones de la cultura de la migración coincide en los resultados que como institución educativa encargada del bachillerato puede rendir, ya que el incluirse en ese sistema como opción educativa es uno de tantos rasgos culturales que se compiten entre sí, de acuerdo a las diversas formas de vida que caracterizan a la población (dedicarse al campo, emigrar, entre otras). Por lo anterior, es importante que nos cuestionemos cuál es el papel que jugamos como institución educativa cuya misión es: “favorecer el desarrollo personal e integral del ser humano, además de promover la continuación de sus estudios profesionales y coadyuvar a su incorporación a la vida laboral de una manera eficiente”.

San Ignacio, municipio sinaloense donde se encuentra el plantel seleccionado para el presente ensayo, a finales de la década de los noventa el 29.4 por ciento de las familias ahí residentes aceptaban contar o haber tenido por lo menos un miembro en el

extranjero (Lizárraga Hernández, 2003:95). Así mismo, el municipio a lo largo de su historia ha mostrado un lento crecimiento de su población e inclusive ha existido decrecimiento en ocasiones (Ibíd, 2003:86), por ejemplo en 1980 se contabilizaron 24825 habitantes, para 1990 descendió un poco bajando a 24085, mientras que en el 2000 se registraron 26762 y en el 2005 de nueva cuenta decrece a 23355 habitantes (Brito, 2007:201), cabe mencionar que esta situación se da básicamente por una alta movilidad de la población joven (Lizárraga Hernández, 2003:86). Lo que necesariamente hace que el sector educativo replantee sus estrategias de intervención o de atención a las demandas culturales que la juventud de estas zonas rurales manifiesta.

En lo que respecta al nivel medio superior, la Preparatoria Mazatlán y su Extensión Piaxtla muestran cifras de deserción que varían entre el 30 y 40 por ciento cada ciclo escolar. Cabe señalar que particularmente la Extensión, además de éstos índices, presenta una baja en la continuidad de sus estudios profesionales, es decir, la conclusión del bachillerato representa el último peldaño de su proyecto escolar, careciendo de expectativas profesionales como una garantía de aspirar a una vida digna.

Reflexiones finales.

Paralelamente a la cultura de la migración, características como la baja eficiencia terminal, deserción y la reprobación constituyen un problema educativo que no sólo afecta al desarrollo escolar e individual, sino que también a la sociedad en la que se está conviviendo. Por ello, se hace necesario entender qué es lo que está pasando en las escuelas, ya que estos resultados pueden afectar posteriormente la fuerza de trabajo y la competitividad laboral; así como la dinámica de relación social y la vinculación con los males sociales que nos aquejan y en los que cada vez más los jóvenes menores de edad son los actores principales.



Diversos estudios demuestran como en la mayoría de las escuelas ubicadas en comunidades rurales los jóvenes tienen fuertes expectativas de migración pues consideran que al hacerlo ayudará a mejorar la condición económica personal y de su familia. De tal manera, que los principios, fines, misión y visión del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa pueden ser considerablemente nulificados por la necesidad económica y sociocultural de los estudiantes y egresados ya que como región productiva sus bases se centran básicamente en las actividades primarias.

Ante este panorama, es importante reflexionar acerca del papel que juega la escuela ante contextos tan específicos como los que caracterizan a estas zonas rurales y revalorar las alternativas de desarrollo proporcionadas a los jóvenes, para que éstos puedan construir un proyecto de vida y así evitar que el fenómeno de la migración sea una de las opciones más factibles para ellos.

Bibliografía.

Álvarez Arellano, Lilian (2005). "Integración social y cultural de los migrantes. Acceso a la Educación", en *Derechos humanos de los migrantes. Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos, Comisión Europea, Secretaría de Relaciones Exteriores*. México, pp. 211-216.

Brito, Pedro (2007). "Movimientos migratorios y desarrollo regional". *Revista Arenas*. No. 11. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa

Bustamante, Jorge (1997). Cruzar la línea. *La migración de México a los Estados Unidos*. Fondo de Cultura Económica, México. 384 pp.

COLEF, Colegio de la Frontera Norte, Instituto Nacional de Migración, Consejo Nacional de Población, Secretaría del Trabajo y Previ-

sión Social y Secretaría de Relaciones Exteriores (2007). "Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México 2005". México, DF.

CONAPO, Consejo Nacional de Población (2008). "Migración Mundial". Series sobre Migración Internacional 2008. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/MigrInternacional/Series/Metadatos_I.PDF

- (2006). *Proyecciones de la población de México 2005-2050*. Consejo Nacional de Población, México DF; 30 pp.

D'Angelo, Estela; Pozo, Piedad y David Viadero (2003). "Los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes: un análisis etnográfico". *Revista de estudios de juventud*. No. 62; p. 131-142. *Instituto de la Juventud*, España. Disponible en: <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1543090566>

Franco García, Martha Josefina (2009). "Jóvenes escolarizados en un contexto de alta migración laboral internacional". Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Mex. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0175-F.pdf

Giorguli, Silvia E. e Itzam Serratos López (2009). "El impacto de la migración internacional sobre la asistencia escolar en México: ¿paradojas de la migración?". en *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. Consejo Nacional de Población, México, pp. 313-344.

Girón González, Alicia y Ma. Luisa González Marín (2008). "Migración femenina: en la búsqueda de la ilusión perdida". Revista electrónica *Mujeres, Derechos y Sociedad*. Año 4. No. 7. Disponible en: <http://www.femumex.org/femu/revista/0407/0407art02/art02pdf.pdf>



Herrera, Gioconda (2003). "La migración vista desde el lugar de origen". *Revista de Ciencias Sociales*. No. 15, Flacso-Ecuador, pp.86-94.

INEGI (2000). "XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>

Kandel, William y Douglas S. Massey (2002). "The Culture of Mexican Migration: A Theoretical and Empirical Analysis". *Social Forces*, Vol. 80, No. 3, pp. 981-1004

Lizárraga Hernández, Arturo (2003). "De Sinaloa a California: Las fases de la migración rural al extranjero. *Revista Arenas*. No. 5. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 83-96.

López Alanís, Gilberto (1980). "Historia, Migración y Formación económico-social: El noroeste de mexicano. *Revista Ciencia y Universidad*. No. 13, Año II, Universidad Autónoma de Sinaloa

Macías Gamboa, Saúl y Araceli Reyes Vergara (2004). "Migración laboral y deserción educativa", en *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies/Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, Vol. 29, Núms. 57 y 58, 2004, págs. 173-202

Mata Codesal, Diana (2005). "Redefinición del concepto de "Cultura de la Migración" a la luz del Enfoque Transnacional: la importancia de la Identidad". *Migrationist*. Disponible en: <http://www.migrationist.com/images/Mata-Codesal%28CulturaMigracion%29.pdf>

eumed.net/tesis/2008/emr/

Muro González, Francisco (2007). "Deserción escolar y cultura de la migración en Zacatecas". Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Mex. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at12/PRE1178920845.pdf>

Nájera Aguirre, Jessica Natalia y Juan Manuel Hernández Vázquez (2009). "Educación y migración juvenil hacia Estados Unidos de América". Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Mex. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1161-F.pdf

PND, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007), "Mexicanos en el exterior y migración". Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. Pp. 305-309.

Salazar Correa, Felipe (2008). "¿Cuáles son los factores que propician la expulsión y atracción de los migrantes de México a EEUU y particularmente en el estado de Jalisco? *Revista electrónica del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos del ITESO*. No. 21. Disponible en: <http://www.debate.iteso.mx/Numero%2021/ACTUALIZADO/Felipe%20Salazar/Felipe%20Salazar1.pdf>

Solimano, Andrés (2008). "Migraciones internacionales en América Latina y el Caribe: oportunidades, desafíos y dilemas". *Revista Foreign Affairs en Español*. ITAM, Vol. 8, No. 2, pp. 2-14.

Vázquez Dueñas, Guillermina y Arturo Santamaría Gómez (2004). "Los emigrantes, sus pueblos y las comunidades virtuales". *Revista Arenas*. No. 7. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 103-119.

Meza Ramos, Eduardo (2008) "Estructura económica y migración interna en Nayarit. Un análisis microeconómico", Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.inegi.org.mx



Zagal Carreño, Bernardo; Cruz Lozano Mario Alberto, et als (2004). "Factores que afectan la eficiencia terminal en los centros de bachillerato tecnológico agropecuario de la región norte del Estado de Guerrero". *Comunicaciones en Socioeconomía, Estadística e Informática*. Vol. 8, Num. 1. pp 1-22. Disponible en: <http://www.cm.colpos.mx/csei/pdf/0108012004.pdf>

Notas

1. Este ensayo es producto de un estudio más extenso titulado: "La cultura de la migración y la construcción de un proyecto de vida en los jóvenes de la preparatoria Piaxtla", financiado por parte del Programa de Fomento a la Investigación Educativa del Bachillerato (PROFIEB), en su convocatoria del 2009; y avalado por el Consejo Institucional para la Consolidación de la Calidad en el Bachillerato, disponible en la DGEP.

2. A nivel latinoamericano y en términos generales, México es el país cuya emigración mexicana presenta un nivel de educación menor al de otros países y zonas como el Caribe (Solimano, 2008:10).

3. La deserción escolar es entendida como el abandono de las obligaciones escolares manifestada principalmente por la ausencia del alumno en sus clases y que por consiguiente causa baja y deja de pertenecer al sistema educativo donde estaba inscrito. Este fenómeno al igual que la migración se presenta por diversos factores entre los cuales se destacan los económicos, socioculturales y socio afectivo como la apatía, bajo rendimiento académico, la desintegración familiar, entre otros más que no propician la continuación de determinado estudio.

4. Este programa surgido a iniciativa de un grupo de personas mexicanas y norteamericanas, es denominado "4 H", cuyo significado literal es el siguiente Head/cabeza, Herat/corazón, Hands/manos y Healt/salud. Para mayor información se recomienda acceder a la nota informativa localizada en el portal oficial del Municipio de Salamanca: <http://www.salamanca.gob.mx/Prensa/Enero2008/17/inicio.htm>

5. La clasificación que hace el autor y que menciona como posible motivación el sentido de

aventura que le dieron los entrevistados, también engloba otros factores como hacerlo "por suerte, o por conocer". Sin embargo, reconoce que dicha motivación es muy ambigua por lo que es necesario buscar explicaciones más profundas en este rubro (Salazar Correa, 2008:8).

6. La autora señala además otros elementos importantes que han modificado los patrones migratorios de los mexicanos durante los últimos años, como por ejemplo mayor número de migrantes menores de edad, y un nivel de estudios más alto. Para mayor información se recomienda consultar la siguiente página electrónica: <http://noticiasuniva.wordpress.com/2008/10/24/conferencia-elementos-de-la-cultura-de-la-migracion-mexicana-hacia-estados-unidos/>

7. De esta forma, la cultura de la migración "reproduce y agrava los desequilibrios iniciales que forzaron la salida de muchas personas, resultando en dependencias, que permanecen ocultas mientras el flujo de remesas, esta vez materiales, no se agote". (Mata Codesal, 2005:40).

8. Atribuye SEP a drogas y depresión deserción escolar". El Universal, México 15 de octubre de 2007.

9. La Extensión Piaxtla es una comunidad escolar que está conformada por tres grupos únicos, uno de cada grado escolar con una población estudiantil que fluctúa año con año entre los 100 y 140 alumnos. Dicha Extensión se localiza dentro de la Sindicatura llamada Piaxtla de Abajo, de la cual dependen otras comisarías que también nutren de estudiantes a la escuela, como lo son Piaxtla de Arriba, Crucero de Piaxtla y El Cajón de Piaxtla; sin embargo también recibe alumnos del poblado Duranguito, comisaría perteneciente a la Sindicatura de Estación Dimas, todas ellas dentro del Municipio de San Ignacio.



EXIGENCIAS DE LA LABOR DOCENTE PARA ATENDER UNA FORMACIÓN DE CALIDAD



*Doctorante en Pedagogía (CIEN Guasave). Profesora de Educación Primaria de la Zona Escolar O20, Sector IV. Licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal de Sinaloa (2007).

Karen Armenta Leal*
José Alberto Alvarado Lemus**



** Doctor en Pedagogía por el CIEN. Coordinador Estatal de la Disciplina de Física, en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Autor de libros con enfoque por competencias: “Mecánica 1: Bachillerato Universitario”, “Mecánica 2: Bachillerato Universitario”, “Electromagnetismo: Bachillerato Universitario”, “Propiedades de la Materia: Bachillerato Universitario” y “Óptica”.

* Profra. Karen Armenta Leal. Doctorante en Pedagogía (CIEN Guasave). Profesora de Educación Primaria de la Zona Escolar O20, Sector IV. Licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal de Sinaloa (2007).

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

Resumen

La educación representa uno de los principales pilares para hacer frente a las necesidades presentadas en el cambiante mundo en el que vivimos, pues se ha convertido en una ventana hacia el progreso social y económico; así como para el logro del éxito tanto personal como profesional. Actualmente la educación tiene como propósito fundamental formar de manera integral a los alumnos para contribuir a su adecuada inserción dentro de la sociedad. La práctica docente tiene una gran importancia e influencia para la



consecución de esta meta, ya que a través de esta, se pretende realizar acciones que permitan promover el desarrollo de competencias en los educandos y con ello, poder brindar una educación de calidad a las futuras generaciones. Hoy en día, la labor del profesor implica atender diversas exigencias que requieren de un alto nivel de responsabilidad y compromiso hacia el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Palabras claves: exigencias del trabajo docente, calidad educativa, enfoque de formación basado en competencias, práctica reflexiva, planificación y evaluación del aprendizaje.

Abstract

Education is one of the main pillars in order to face the needs which are identified the changing world where we live in, this has become a window into the social and economic progress as well as for achieving personal and professional success. At the moment, the fundamental purpose of education has become so integral to the students to contribute to their proper integration into society. Teaching practice is of great importance and influence to achieve this goal, because through this, is to take actions that would promote development of skills in learners and thus able to provide quality education to future generations. Today, the teacher's work involves meeting various requirements that require a high level of responsibility and commitment to learning and training of students

Keywords: work demands teacher, educational quality, focus on competency-based training, reflective practice, planning and evaluation of learning.

INTRODUCCIÓN

Las demandas actuales de la sociedad convergen fuertemente en el ámbito educativo, revelando la inminente necesidad que existe

de formar ciudadanos competentes, seres humanos capaces de enfrentar con éxito las situaciones problemáticas cotidianas de su vida diaria.

Ante tal reto, se exige llevar a cabo una práctica docente de calidad, consciente y comprometida con la educación y el aprendizaje de los niños y jóvenes, quienes representan el futuro del mundo en el que vivimos.

Bajo esta perspectiva, a continuación se presenta el ensayo que lleva por título: "Exigencias de la labor docente para atender una formación de calidad", el cual tiene como propósito principal expresar los nuevos retos y tareas que requiere emprender el profesor para desarrollar un trabajo eficaz en el aula, otorgando la mayor importancia al aprendizaje de los alumnos; así como a la adquisición de competencias para que puedan actuar adecuadamente en cualquier circunstancia y contexto en el que se encuentren.

Se considera un tema de relevancia actual que se interesa en promover el progreso educativo y que merece ser analizado por los docentes para tomar en consideración los aspectos que le permitan obtener una mejoría continua en su labor docente.

Este trabajo está organizado en cuatro subtemas que focalizan las exigencias y acciones que el maestro debe efectuar con la finalidad de mejorar, día con día, su práctica en la institución escolar y con el anhelo de perfeccionar sus competencias docentes; dichos subtemas son los siguientes: atender el enfoque por competencias, desarrollar una práctica reflexiva, planificar la acción educativa y evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Para la elaboración de este ensayo fue necesaria la revisión y el análisis de diversas obras referentes a los apartados expuestos, de modo que su redacción se realizó a partir de las posturas, puntos de vista e ideas de los autores, mismas que fueron complemen-



tadas con las interpretaciones y opiniones personales derivadas de la reflexión sobre dichos textos; así como de las experiencias que se tienen con respecto a la práctica docente.

Se invita a leer este trabajo con una actitud reflexiva que brinde la oportunidad de efectuar una autoevaluación del trabajo docente; se recomienda que al llevar a cabo esta lectura, se realice una contextualización, considerando las experiencias propias en las aulas, de este modo se podrá ir identificando las tareas que efectuamos con calidad y las que aún necesitamos comprender para realizarlas de una manera más satisfactoria.

ATENDER EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

La escuela, como una institución educativa, está convertida en una organización en continua transformación que requiere prever y adaptarse lo mejor posible a las nuevas demandas.

Tal situación, revela la necesidad de mejorar y renovar la manera de promover los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Si queremos fomentar el logro de aprendizajes verdaderamente eficaces en los estudiantes que les permitan, sobre todo, desarrollar competencias que necesitarán a lo largo de toda la vida, es imprescindible replantear las formas de abordar la enseñanza, trascendiendo los métodos tradicionales de la educación.

Para poder abordar adecuadamente el nuevo enfoque de educación es necesario que todos los involucrados en el proceso educativo inicien por la comprensión del concepto de competencias.

Interpretando lo dicho por este autor, puede decirse que las competencias representan un concepto complejo formado por varios términos, cada uno de ellos con un significado particular que al integrarse aportan una definición muy pertinente.

Las competencias son procesos porque se refieren a acciones que tienen un determinado objetivo; son complejos debido a que deben articularse en diversas dimensiones; implican el desempeño idóneo porque el sujeto requiere actuar con eficiencia en su realidad; se aplican en un determinado contexto, ya que la persona debe resolver las situaciones cotidianas que se le presenten en el plano educativo, laboral o social; y requieren de responsabilidad porque para proceder con eficacia en dichos contextos, se necesita además, que el sujeto analice antes de actuar y tome conciencia de las consecuencias de sus actos.

Otro de los autores que aporta su concepto de competencias es Pimienta (2008:25), quien expresa que “[...] definimos el constructo competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico, que permite a la persona humana resolver los problemas satisfactoriamente”.

Así pues, tenemos que, hablar de competencias significa considerar lo que el individuo sabe, sabe hacer; además de la reflexión que tiene de ese hacer. Las competencias implican una interrelación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se ponen a prueba dentro de un marco social determinado, para hacer frente, de manera eficaz, a las situaciones problemáticas diarias, de esta forma se demuestra si esa persona es competente.

Es preciso comprender y aplicar el enfoque por competencias, ya que éste representa una base fundamental de orientación para desarrollar la práctica docente, para pro-

De acuerdo con Tobón, “[...] las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006:3).



mover el aprendizaje y para llevar a cabo la evaluación desde criterios de calidad.

Tobón (2006:2), señala que “el enfoque por competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes”.

Esto significa que, para atender realmente el nuevo enfoque de la educación, es decir, la formación basada en competencias debemos iniciar por cambiar nuestra concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo claro que lo más importante ya no es la transmisión del conocimiento, sino el desarrollo integral de los educandos. Sin duda, encontramos que el docente requiere de un cambio de actitud; así como de un cambio en cuanto a la forma de proceder, para asumir el compromiso que este enfoque exige.

Al respecto, Zabalza (2001:186) afirma que “uno de los puntos básicos de la calidad radica en la capacidad de los docentes para pasar de mero explicador de los contenidos de la disciplina, a guía del proceso de aprender que sigue el alumno”.

Para abordar este enfoque, el maestro requiere cambiar su rol de trabajo, pasando de un protagonista expositor de clase a un orientador, mediador o guía del proceso de aprendizaje de los alumnos, lo cual debe hacerse de forma directa durante el desarrollo de la clase y también a partir del uso de materiales de apoyo adecuados que brinden sugerencias a los estudiantes para abordar los temas y contenidos, y que a su vez, promuevan la construcción del aprendizaje de manera activa.

El cambio de rol docente es imprescindible debido a que el enfoque basado en competencias brinda la mayor importancia al aprendizaje, lo que significa tener una visión distinta de la docencia.

Al analizar los cambios en la docencia, Tobón explica que “el enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza” (Tobón, 2006:14).

Dar la principal importancia al aprendizaje y no a la enseñanza, como se hacía desde los enfoques tradicionales de la educación, quiere decir que antes de diseñar las secuencias didácticas, se debe pasar por un proceso de conocimiento y evaluación de los aprendizajes o conocimientos previos con los que cuentan los alumnos, para determinar qué es lo que conocen y cuáles son sus necesidades de aprendizaje.

Dicho más claramente, es muy importante que la labor del docente se encuentre fundamentada en el establecimiento de metas de aprendizaje, en la evaluación permanente de los estudiantes y con tales datos, planificar estrategias didácticas adecuadas al grupo.

DESARROLLAR UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

Entender qué significa la práctica docente es otro paso indispensable para educar con calidad y orientar las acciones del profesor, a través de la reflexión.

Los autores Fierro, Fortoul y Rosas (2010:21), entienden la práctica docente como “[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso”.

Puede concebirse entonces, que esta práctica sea social porque se da dentro de un contexto social y en beneficio de los ciudadanos a través de la educación; es objetiva ya que se interesa por atender la realidad mediante la enseñanza y el aprendizaje; y es intencional porque las acciones realizadas van encaminadas al logro de propósitos



claramente determinados. En esta práctica, se involucran maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas, por lo que en las decisiones tomadas influyen los puntos de vista y acciones de todos ellos.

Al respecto, Fierro, Fortoul y Rosas (2010:22) señalan que:

Con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades educativas, el maestro-sujeto tiene la posibilidad de compartir y enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que se refleje en una mejor educación para los alumnos, sea cual sea su origen o condición socioeconómica.

Por tal razón, resulta de una gran relevancia que el docente trabaje conjuntamente con sus compañeros de trabajo, padres de familia y directivos con la finalidad de ejecutar la tarea educativa de la mejor manera posible y por lo tanto, con los mejores resultados. Todos los involucrados en la práctica docente, deben tener claro el principal y más importante objetivo de la misma que es la formación de los alumnos a través de una educación de calidad.

La docencia requiere indudablemente de la práctica de la reflexión, la cual al ser utilizada como un instrumento de evaluación constante permite la mejora del trabajo que se lleva a cabo en las aulas y en general, promueve el avance educativo en las instituciones escolares. La reflexión permite reconocer lo que le corresponde realizar a cada uno de los involucrados y asumir una actitud de aprendizaje permanente, puesto que las acciones siempre pueden efectuarse de una mejor forma.

Giné y otros (2006:117), afirman que:

Si realmente queremos mejorar e innovar nuestras realidades y hacer progresar la institución escuela, tendremos que pasar por un proceso de reflexión individual y de equipo para hacer intervenciones pedagógicas

intencionadas, conscientes y estratégicas.

Esta idea manifiesta que para obtener verdaderamente un cambio positivo en el plantel escolar y lograr mejorar la calidad de los resultados académicos, es de gran importancia que exista en cada uno de los maestros que integran el cuerpo docente de la escuela, un proceso continuo de reflexión y autoevaluación para identificar la manera en que se encuentra realizando su trabajo y la forma como puede enriquecerlo día con día. Asimismo, se necesita un proceso colectivo de reflexión y coevaluación entre docentes y directivos de la institución para determinar conjuntamente acciones estratégicas que permitan obtener un progreso educativo generalizado en la escuela.

El cambio en las instituciones escolares debe empezar de la reflexión que cada uno de los docentes realice respecto a su trabajo, considerando que dicha reflexión puede llevarse a cabo en diferentes momentos, ya sea antes, durante o después de la acción.

Perrenoud (2007:32), expresa que “en plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que debe seguirse [...]”.

Lo mencionado por Perrenoud nos remite a la reflexión que se necesita realizar en el transcurso de la práctica docente, en donde surgen diferentes situaciones que nos remiten a la necesidad de tomar decisiones en poco tiempo, es en este momento cuando la reflexión debe realizarse en plena acción, de modo que se logre determinar qué es lo que hay que hacer, por ejemplo, para solucionar un problema en clase, empezar un nuevo tema no planeado, contestar a preguntas incómodas, etc. En estas y muchas más situaciones imprevistas que surgen cotidianamente en la escuela, el docente requiere de analizar rápidamente y decidir qué es lo que más conviene hacer en ese momento.



Otra forma de reflexionar es a partir de la retrospectiva, es decir, después de la acción emprendida, en este caso, luego de efectuar una clase o cualquier otra actividad escolar.

Analizando los momentos para la reflexión, Perrenoud comenta que:

La reflexión está dominada por la retrospectiva cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que no ha funcionado o no o a preparar la próxima vez” (Perrenoud, 2007:35).

Como docentes es prudente efectuar este tipo de reflexión para poder reconstruir la situación y comprender con más tranquilidad lo sucedido en clase: ¿qué resultados se obtuvieron? ¿Se alcanzaron los propósitos? ¿Cuáles obstáculos se encontraron? ¿Fueron comprendidas las instrucciones y actividades? la organización ¿fue la adecuada? ¿Los materiales contribuyeron a la comprensión del tema? etc.; reflexionar sobre todo ello, permitirá al profesor tomar consideraciones para las clases posteriores y así, ir obteniendo mejores resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes se refieren.

Contemplando una manera más de practicar la reflexión, Perrenoud (2007:36), sostiene que “la reflexión está dominada por la prospectiva cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado”.

El profesor también necesita llevar a cabo una reflexión regida por la prospectiva, ya que ésta le brinda la oportunidad de planear con anterioridad las actividades a realizar y la manera de cómo se podrán enfrentar las situaciones presentadas en el aula, anticipando los posibles inconvenientes, por ejemplo con el material, las posibles preguntas y dudas de los alumnos, la administración del

tiempo, el paso de una actividad a otra. El objetivo de este tipo de reflexión es imaginar y anticipar las situaciones para actuar de la manera más eficaz posible en el momento de la acción.

Ahora bien, conviene señalar que la práctica de la reflexión, en sus diferentes formas y momentos, debe ser una competencia inherente del profesor, en todo momento requiere de ella y por esto, es conveniente entender que su uso no debe limitarse exclusivamente cuando se tiene una situación problemática que atender o bien, cuando se tiene un interés particular respecto al cual hay que analizar y tomar decisiones; la reflexión debe comprenderse como una toma de conciencia permanente que ayude a optimizar los resultados de la labor docente.

Como nos dice Perrenoud, “una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de conciencia profesional” (Perrenoud, 2007:48).

Asimismo debe comprenderse que la tarea del docente no se termina saliendo del aula, por lo menos, si se desea ser un profesional competente, es necesario preocuparse y ocuparse por hacer las cosas de la mejor forma posible y eso se logra en la medida que nos convertimos en docentes reflexivos. La reflexión debe convertirse en una actividad que oriente y en muchos casos, reoriente la labor educativa.

Perrenoud (2007:49), considera que “[...] la pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva. Esta última representa una labor de la mente, tanto en plena acción como a posteriori”.

El docente requiere de tiempo, disponibilidad y esfuerzo; nunca se termina de aprender y siempre existirá una mejor manera de actuar; por ello, debe tenerse presente que la pereza por movilizar el pensamiento y el conformismo son los obstáculos principales



de la reflexión y en consecuencia, del perfeccionamiento de las competencias docentes.

PLANIFICAR LA ACCIÓN EDUCATIVA

Como vimos, uno de los beneficios de practicar la reflexión dominada por la prospección es la planificación de la acción futura, lo cual permite desarrollar la labor docente de manera más preparada, ya que se tiene conocimiento de las actividades a trabajar; además de que implica tomar conciencia de las dificultades que podrían suscitarse y la forma de enfrentarlas con éxito.

De acuerdo con Teare, Davies y Sandelans (2002:39), “el profesor es un guía, no un instructor, el verdadero experto es aquel que consigue estimular la capacidad de aprendizaje, y no aquel que transmite un cuerpo de conocimientos”.

Esto significa que para estimular realmente el aprendizaje, el maestro debe convertirse en un guía hábil, que mediante las actividades didácticas que planifique y desarrolle, permita al alumno encontrar significado los contenidos, lo cual lo llevará a un proceso de reconstrucción a través del cual pueda incorporar el nuevo conocimiento con el que ya posee.

Según Giné y otros, “planificar es pensar y organizar una suma de acciones o actividades imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para que lo que se pretende se pueda conseguir con éxito” (Giné et al, 2006:117).

Planificar la acción educativa es una actividad que indudablemente concierne al profesor cuando éste asume su tarea con responsabilidad y compromiso. Planificar es también una necesidad para el docente, ya que esta acción le permite determinar y organizar las actividades y recursos que considere más adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la

escuela, tomando en cuenta diversos aspectos como: el tiempo, la organización de los alumnos, el material requerido, etc. Todo esto se realiza con la finalidad de contar con una guía que oriente el trabajo docente y anticipe diferentes elementos para obtener un buen resultado en cuanto a la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

La planificación didáctica constituye la herramienta principal del profesor, representa su guía de trabajo, cuya función es ir indicando qué camino hay que seguir para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Giné y otros (2006:132), manifiestan que “planificar nos permite decidir qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento”.

Considerando lo anterior, puede decirse que la tarea de planificar permite al maestro decidir acerca de la manera de cómo desea llevar a cabo la secuencia didáctica en la escuela, contemplando: las actividades más pertinentes para abordar los contenidos de acuerdo a su grado de complejidad, los materiales y recursos mediante los cuales se trabajarán dichas actividades; así como el tiempo de la jornada escolar que se destinará para cada una de ellas y el orden de aplicación.

Asimismo, es sustancial considerar el aspecto motivacional al momento de planificar las actividades didácticas, ya que el logro de los aprendizajes se encuentra ampliamente relacionado con la motivación, en particular con la motivación intrínseca del sujeto; de manera que un alumno que se encuentre motivado durante la realización de la tarea encomendada es más probable que obtenga significado acerca de lo que aprende que otro quien no encuentra ningún interés y sentido por la actividad.

Pues como nos dice Coll (2007:32):

A la vez que se construyen significados sobre los contenidos de enseñanza, los alum-



nos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o, por el contrario, inabordable y abrumadora, desprovista de interés o inalcanzable para sus posibilidades.

Es por esto que los profesores debemos tener presente que el nivel de disposición, comprensión y aprendizaje que un alumno muestre, no depende solamente de su competencia intelectual, sino también de aspectos de tipo emocional como son: la representación que tiene de la actividad, las expectativas que ésta le genera; además del concepto que ha creado sobre sí mismo. Todo ello influirá en el hecho de que un alumno se encuentre intrínsecamente motivado o no, por lo que la función del maestro en clase debe ser, tratar siempre de que las actividades trabajadas sean de interés para los educandos, implementando variedad de estrategias para no caer en la rutina; que es otra de las causas por las que se suscita la falta de motivación y la poca disposición para el trabajo por parte de los alumnos.

Por otra parte, se debe contemplar que para elaborar una buena planificación, deben determinarse los objetivos de aprendizaje con claridad, para que el desarrollo de las actividades, se enfoque precisamente en el logro o consecución de tales objetivos, lo cual es lo más importante y la razón de ser de la práctica docente.

Hablando de los objetivos, Biggs (2006:66), sostiene que “un objetivo curricular es mucho más específico; no sólo se refiere a temas de contenido, sino que contiene un criterio relativo al nivel de aprendizaje requerido y que las tareas de evaluación pueden encarar”.

Un objetivo curricular especifica el verbo operativo relacionado con el nivel de comprensión que el educando necesita alcanzar a partir del desarrollo del contenido. Por tal razón, conviene que los objetivos se decla-

ren de modo consciente, especificando claramente lo que pretendemos que aprendan los alumnos.

Es muy común que los estudiantes limiten su comprensión a los conocimientos declarativos, como una manera de resolver satisfactoriamente una evaluación. Sin embargo, la verdadera comprensión es aquella que nos permite actuar de manera eficiente en los diferentes contextos de la vida, por ello, es importante que los objetivos de enseñanza vayan encaminados al logro de una comprensión real de los contenidos y temas abordados, así los alumnos podrán utilizarlos y aplicarlos en su vida cotidiana.

En relación a esto, Biggs (2006:58), considera que “el reto consiste en concebir nuestros objetivos de enseñanza en términos que se refieran a la activación de la comprensión de los estudiantes, en vez de su mera declaración verbal”.

Los autores Pozo y Pérez definen el verbo comprender de la siguiente manera:

Comprender es en cierto modo traducir algo a tus propias palabras, a tus propias ideas [...] se trata de un proceso en el que lo que aprendemos es el *p r o -*ducto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya sabemos, no se trata de reproducir información sino de asimilarla o integrarla en nuestros conocimientos anteriores (Pozo y Pérez, 2009: 34).

En la escuela, el aprendizaje hacia la comprensión requiere dejar atrás el aprendizaje memorístico que se obtiene por repetición. Para comprender, se necesita de una actividad cognitiva más compleja, la cual consiste en interpretar los nuevos conocimientos a partir de lo que ya se conoce (conocimientos previos); no se trata pues, de reproducir información tras información en el orden en que nos vaya llegando, sino de integrar lo nuevo a nuestros esquemas anteriores; de esta manera, se tendrá un reconstrucción



propia del contenido y se alcanzará con ello, un aprendizaje con más sentido.

Para trascender la declaración verbal, resulta necesario que nuestra planificación propicie aprendizajes a partir del conocimiento funcional, mismo que se alcanza por medio de la verdadera comprensión de los temas y contenidos.

Biggs, explica que “el conocimiento funcional se basa en la idea de actuaciones fundamentadas en la comprensión. Estos conocimientos están en la experiencia del aprendiz, que puede poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas” (Biggs, 2006:63).

Vemos pues, que el conocimiento funcional es aquel que se conforma con una comprensión de orden superior, ya que incluye los conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales y conocimientos condicionales; lo que significa que para que un conocimiento sea funcional y se pueda aplicar de manera eficiente, se requiere saber qué es el contenido, cómo desarrollarlo; además de cuándo y por qué utilizarlo.

EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Así como es muy importante especificar los objetivos de la planificación, para tener claro lo que requieren aprender los estudiantes; también es necesario hacerlo para considerar lo que vamos a evaluar de ellos. Esto significa que la evaluación debe dar respuesta de lo que el alumno ha logrado aprender, las competencias que ha desarrollado; y a su vez, sirve para reconocer las debilidades de los educandos, lo que aún les falta aprender, comprender o desarrollar.

nifestaciones de las mismas”.

Desde este punto de vista, es conveniente que se evalúe en qué nivel los alumnos, alcanzaron los objetivos de aprendizaje propuestos y las competencias que se pretendieron desarrollar por medio del trabajo con los contenidos de las diferentes asignaturas.

También debe considerarse que, si la manera de desarrollar la docencia se encuentra basada en el enfoque por competencias es necesario que la evaluación de los aprendizajes se realice también a partir de esta orientación, así podrá existir una congruencia en la manera de guiar el aprendizaje, la planificación, la enseñanza y por supuesto de la evaluación.

Asimismo, debe analizarse que la finalidad principal de la evaluación, además de conocer los aprendizajes obtenidos por los alumnos, consiste en emplear tales resultados como objeto de reflexión para que, por medio de la práctica docente pueda darse atención a los vacíos y deficiencias académicas de los estudiantes, con la finalidad de que puedan ir mejorando progresivamente.

Como dice Pimienta (2008:27), “cuando pensamos en cómo contribuir a la mejora de los procesos que derivan en los resultados, incidimos en la esencia de la evaluación”.

Esta esencia de la evaluación se refiere a emplearla con el fin de mejorar; la evaluación siempre debe realizarse con ese objetivo, no se trata simplemente de poner una calificación, cada bimestre por ejemplo, porque es lo que nos solicitan. Los profesores debemos hacernos la pregunta ¿para qué evaluar? y a su vez, tener claro cuál es nuestro propósito. Al realizar las evaluaciones, de cualquier tipo que esta sea, debemos hacerlo con la intención de conocer los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores poseen los alumnos; los resultados obtenidos serán la base para determinar las acciones que debemos desarrollar en las próximas



Pimienta (2008:27), señala que “debemos evaluar los aprendizajes propuestos en los programas, expresados en las competencias y claramente especificados en las ma-

intervenciones docentes, para atender sus necesidades de aprendizaje.

Por otra parte, en lo concerniente a los métodos que pueden utilizarse para realizar las evaluaciones, existe gran variedad de opciones; sin embargo, para elegir entre ellos, debe tomarse en cuenta qué nos interesa conocer de los estudiantes y cuál método es el más apropiado para obtener esa información de interés.

Al respecto, Biggs (2006:204), expresa que “el método óptimo de evaluación es el que mejor cumpla con sus objetivos”.

Por tal motivo, cada profesor antes de elegir el método y formato de evaluación, debe reflexionar acerca de cuál es el que se adecua mejor a los objetivos de aprendizaje; descubriendo los que serán más convenientes e importantes de utilizar en cada situación. La gama de opciones de formatos de evaluación entre los cuales escoger es grande, pero la elección correcta de alguno de ellos, o bien, la combinación de dos o más, dependerá como ya se mencionó de los objetivos propuestos.

Entre los métodos más importantes para evaluar los aprendizajes y que podemos realizar cotidianamente en la escuela es la observación.

Pimienta, establece que “como los profesores seremos los observadores, debemos poseer la capacidad de observación, la que más que una capacidad es una competencia intelectual” (Pimienta, 2008:53).

Durante la práctica docente, es adecuado observar a los estudiantes, prestar atención a lo que hacen, ya que esto nos permite conocer sus procesos de aprendizaje; además de estar informados de los aspectos que más nos interesen sobre su desarrollo. Observar y analizar los datos obtenidos de dicha observación para el mejoramiento de la propia práctica y del aprendizaje de los

educandos, debe convertirse en una competencia docente necesaria.

Un aspecto de gran importancia que debe ser evaluado es la actuación de los alumnos al aplicar lo aprendido, esto puede ser a través de la ejecución de proyectos, prácticas, exposiciones, entrevistas, etc.

Para Biggs, “la evaluación de la actuación requiere que los estudiantes realicen tareas que reflejen los objetivos de la unidad. Debe pedirse a los estudiantes que demuestren que ven y hacen las cosas de modo diferente a consecuencia de su comprensión” (Biggs, 2006:219).

Los estudiantes no solo deben sacar buenas notas de calificación para demostrar que han aprendido, lo más importante es que ese aprendizaje tenga funcionalidad y pueda ser utilizado para resolver situaciones problemáticas cotidianamente, a partir de la comprensión. De esta manera, el estudiante realmente reflejará que es competente y que no se trata simplemente de un aprendizaje pasajero producto de la memorización.

Otro de los métodos de evaluación muy recomendado actualmente por el enfoque de formación basada en competencias y que puede emplearse para tener evidencias de los progresos de los educandos es el portafolio de productos de aprendizaje, el cual siendo bien organizado, a partir de criterios bien definidos, permite dar cuenta de los procesos que siguieron los alumnos para aprender, su grado de dedicación, esfuerzo y comprensión durante las actividades abordadas, entre otros elementos.

Sobre este método, Pimienta (2008:60), comenta que “recientemente se ha dado mucha importancia a los portafolios como método para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ya que es posible captar en un solo momento el desarrollo de los aprendizajes”.



El docente al evaluar tomando en cuenta el portafolio de cada alumno, posee con un recurso de gran valor para revisar sus avances y retrocesos; además de que puede utilizarse como un instrumento para informar a los padres de familia sobre el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos, para que se enteren con más evidencias en cuáles cuestiones es más necesario que apoyen a los alumnos, para que conjuntamente los apoyemos a mejorar y enfrentar tales dificultades.

También existen otros tipos de instrumentos para realizar la evaluación, por ejemplo los formatos objetivos, entre los cuales se encuentran las pruebas de opción múltiple, mismos que suelen ser cómodos de utilizar, pero con resultados que la mayoría de las veces son equivocados.

Biggs (2006:216), afirma que “los tests de OM pueden ser útiles si se complementan otras formas de evaluación, pero, si se utilizan de forma exclusiva, producen señales completamente erróneas”.

Lo anterior manifiesta que los resultados de los exámenes de opción múltiple, en realidad distan mucho de ser objetivos, ya que en este tipo de formatos de evaluación, los alumnos no suelen atender la comprensión del contenido, sino que recurren principalmente a la memorización y estrategias de juego como elegir entre dos respuestas, descartar respuestas largas, elegir la respuesta con palabras conocidas, entre otras.

Debido a esto, es muy importante que el docente se brinde el tiempo suficiente para analizar los diferentes formatos e instrumentos de evaluación, para que pueda elegir los más adecuados. Debe tener presente que puede complementar los instrumentos que considere pertinentes, de modo que logre atender tanto la cobertura como la profundidad de los temas trabajados.

CONCLUSIÓN

Obtener resultados de calidad en cuanto al aprendizaje de los estudiantes no es algo fácil de alcanzar; por el contrario, esta meta tiene como ruta un alto nivel de compromiso por parte de todos los agentes involucrados en el proceso educativo, ente ellos: maestros, alumnos, padres de familia y directivos del plantel escolar. Por lo tanto llegar o no a tal meta, depende de realización adecuada de las acciones que le corresponden a cada uno de los integrantes.

Uno de los elementos que marcan mayor influencia en este objetivo corresponde a la práctica docente.

Los aspectos abordados en este ensayo dan cuenta de la gran responsabilidad que implica el trabajo de un maestro, sobre todo cuando éste es un profesional reflexivo que asume el interés y compromiso de hacer las cosas siempre lo mejor posible.

Conciérne al docente propiciar las condiciones más favorables para que pueda generarse el aprendizaje de los alumnos; para lo cual es imprescindible que reflexione antes de la acción al planificar los temas y contenidos, en plena acción, es decir, durante la práctica educativa; así como después de la acción, al llevar a cabo la evaluación de los resultados obtenidos en la clase; de esta manera, podrá tomar decisiones cada vez más pertinentes a las necesidades de su grupo.

Por otra parte, se debe encontrar inmerso en los modelos actuales de educación, en este caso, el enfoque por competencias, iniciando por comprender este término y adoptar una actitud positiva hacia el cambio. Atender el enfoque por competencias es otra de las exigencias de la labor docente; trabajar bajo este enfoque brinda la oportunidad de encontrar funcionalidad a lo aprendido en la escuela, ya que desarrollar competencias permite a los educandos usar de manera interrelacionada sus conocimientos, habili-



dades, destrezas, actitudes y valores, para hacer frente a las situaciones cotidianas exitosamente.

La planificación es una herramienta que debe llevar consigo el profesor, pues en ella se plasma de forma organizada cuál será su proceder en el aula, le sirve como guía fundamental para su trabajo, mediante la cual puede motivar a los alumnos al desempeño de un papel activo que estimule la comprensión de los contenidos; además de que le permite tener bien claro los aprendizajes que se propone que alcancen y las actividades que se realizarán con la finalidad de lograrlo.

Evaluar lo aprendido es otra de las tareas principales que debe efectuar regularmente el profesor, con la intención no sólo de revisar qué aprendieron los estudiantes, sino además, para reflexionar sobre dichos resultados, planear y realizar acciones que permitan mejorar las dificultades presentadas.

En síntesis, la labor docente implica un importante ciclo que se repite infinitamente: planificar, practicar y evaluar, todo desde un marco de reflexión que posibilite la obtención de resultados cada vez más óptimos.

BIBLIOGRAFÍA

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

Coll, C. et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. 17ª edición. México: Graó.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2010). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Giné, N. et al. (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa: La secuencia formativa: fundamentos y aplicaciones*. 2ª edición. España: Graó.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª edición. México: Graó.

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

Pozo, J.I. y Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. España: Morata.

Teare, R., Davies, D. y Sandelans, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. España: Gedisa.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. 2ª edición. España: Narcea.



EL *BULLYING* Y SU IMPACTO EN LA EDUCACION EN SINALOA Y EL MUNDO

Irma Leticia Zapata Rivera*

Esto es algo que escribió una chica de 14 años, una más de mis pacientes de los últimos 26 años, es solo una muestra. Igual que ella, miles de niños sufren en esta sociedad eso que algunos dicen que es “cosa de niños”. Ella expresa mejor que nadie lo que se siente cuando uno de nuestros hijos, de nuestros niños, es víctima del bullying, del acoso escolar... Menéndez Benavente, Isabel.

Insultar es lo corriente, te persigue, te amenaza. Me va a insultar debajo de mi casa. Me empujó, me agarraron entre dos. Al principio no me chivé, me quitaban los zapatos, los tiraban, la mochila. Me pidió rollo y dije que no. Una vez entre el y otro quisieron bajarme los pantalones, en el autobús. El conductor pasaba de todo. Yo aterrorizada se lo conté a mi madre. Me sigue diciendo, te voy a amargar la vida, te voy a matar. Yo paso, intento hacer como que no me importa. Dejé de ir en el autobús. Pienso todas las noches, mañana que me hará. Una humillación, no se pone la gente de mi parte porque tienen miedo. Un día me tiró una paloma muerta y caca de perro. Y piedras, muchas me tiró. Tuve muchas ganas de “desaparecer”, por no aguantarlo. En serio. No veía otra salida. Se me junta todo. Esto y las notas son la mayor preocupación de mi vida. Tengo un 5% de esperanza en que no tenga que sufrir más, porque es peor que un cáncer y que apruebe el año que viene, que salga adelante y que venga esa sonrisa a mí, para que vuelva a ser feliz y no mire las cosas malas de la vida sino las buenas....
María 14 años. Víctima del bullying.

*Unidad Académica
Preparatoria Guasave
Diurna. de la Uni-
versidad Autónoma
de Sinaloa. Instituto
Profesional Bolton de
Guasave.
Guasave, Sinaloa.
Mayo de 2011.



Para que todas las Marías y Josés, recuperen la sonrisa, es menester estar informados todos, jóvenes, padres, maestros, la sociedad entera...es absolutamente imprescindible....

El hecho de que sean cada vez más frecuentes las notas rojas de los periódicos, en que se involucran las escuelas, y no en otras secciones, es sinónimo de la alterabilidad que en su interior se está viviendo, hecho que ha empezado a preocupar no sólo a la comunidad educativa. Los actos de vandalismo, de violencia, los homicidios, los suicidios de chicos y chicas en edad escolar y los suscitados al interior de las escuelas, han hecho sonar la “alarma social”, ocasionando que la sociedad en su conjunto, haya vuelto su mirada.

Lo que para maestros y padres de familia, por muchísimo tiempo, los actos de agresión y violencia entre niños y/o niñas, fue considerado como algo ‘normal’, hoy día se ha tipificado como “Bullying”.

El concepto “bullying”, proviene del inglés, “bully” que significa literalmente, matón o agresor. Son aquellas conductas que tienen que ver con intimidación, amenazas, insultos o golpes sobre una o varias víctimas (Olwes (1993).

En España, como en los países latinos, la adopción del concepto se debe a la inexistencia de un término en español que refleje la traducción exacta de la palabra anglosajona; en segundo lugar, porque tampoco hay unanimidad a la hora de definir el fenómeno, a la hora de fijar su significado, explica Ricardo Lucena (2003).

En México, hasta inicios del nuevo siglo, esta palabra era desconocida, pero debido al incremento alarmante en casos de agresión física extrema, como el homicidio; o agresión psicológica que desencadena en el suicidio entre adolescentes, es que ahora se habla del tema.

Traducido al espacio escolar y áulico por ende, la palabra “bullying” se utiliza para describir comportamientos de niños y adolescentes, que van desde las bromas, la discriminación, los ataques personales, e incluso los golpes. En ocasiones quien violenta o agrede es sólo un individuo (niño, niña o adolescente); en otras, es el ‘grupito’ o pandilla. La gravedad de tales acciones, no son las acciones mismas, sino el daño emocional que pueden llegar a producir entre sus víctimas, quienes generalmente las sufren en silencio y en soledad.

El psicólogo Dan Olwes (1993), es el primer estudioso del tema, a partir de la violencia escolar observada en las escuelas de los países nórdicos, en 1973 y quien definió este fenómeno, señalando que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida, y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”.

Es a propósito del suicidio de tres jóvenes en 1982, en Europa, lo que origina el estudio del tema, pretendiendo encontrar la causa-raíz de tal fenómeno. Lo recurrente del fenómeno en Inglaterra, obligo al establecimiento de una línea directa desde 1989, a la que acuden aquellos que quieren consejos sobre situaciones de bullying. En España, hasta antes de 1999, no había estudios oficiales. Es la presencia cada vez más persistente del bullying, lo que provoca que en Europa, Estados Unidos, España se pongan en marcha programas educativos de prevención desde 1997. En México y particularmente en Sinaloa, la Comisión Estatal de Derechos Humanos ha definido una línea sin costo, así como una página web: www.cedhsinaloa.org.mx, a quien tenga alguna duda, a quien desee ayuda, o bien a quien desee a través de estos medios, señalar a víctimas y victimarios (Ríos Estavillo, 2010).

En Estados Unidos como en los países latinos, la opinión pública refiere una postura



clara por parte de las autoridades educativas correspondientes, motivando campañas de prevención y alerta a alumnos, maestros, padres y público en general del carácter traumático del bullying.

Los estudios de Avilés (2002), como los realizados por Plaza y Carlón (2011), dejan al descubierto la gravedad del problema en las escuelas, pues un buen porcentaje de los alumnos entrevistados reconoce agredir al menos a alguno de sus compañeros con insultos, golpes, bromas, discriminación, etc.

El fenómeno del “bullying”, se caracteriza por la existencia de un protagonista y un co protagonista, donde cada uno de ellos asume posiciones de víctima o agredido y de victimario o agresor, este puede ser un individuo que actué en solitario o bien en ‘grupitos’ o pandillas.

La desigualdad de poder, entre el más fuerte y el más débil, representa una situación desigual, de indefensión para la víctima, donde el primero, realiza acciones de intimidación física, verbal o psicológica repetida, durante un período de tiempo y de forma recurrente.

La intimidación o agresión de cualquier tipo, crea en la víctima la expectativa de poder ser blanco de ataques nuevamente. Cuando un chico o chica, agrede a otro compañero o compañera, insultándole, poniéndole motes, burlándose de él, amenazándole, tirándole sus cosas, pegándole o diciéndole a los otros, terceros o espectadores, que no se junten con él o ella, o que no le hablen, para que no tenga amigos, o le acusan de algo siendo mentira, entonces hablamos de bullying.

El hecho de que alguien abuse de su fuerza, o de sus atributos físicos para agredir a alguien más, propiciando que otros compañeros, terceros o espectadores, se burlen de su aspecto o simplemente se rían de él, en el patio de recreo, en los servicios o en la propia clase. ‘Colgar’ etiquetas, hacer señas-

lamientos negativos o levantar rumores falsos sobre otro, simplemente por no seguirles el juego, por no salir con ellos, o no estar dispuestos a hacer lo que ellos quieren, también es sinónimo de bullying.

Otra característica del fenómeno en cuestión es cuando el agresor dice o hace ‘cosas’ que son festejadas por los terceros o espectadores quienes en determinado momento contribuyen a la generación de más y mayor violencia.

Tipos de Bullying

El “bullying”, se presenta de formas distintas. En algunos casos y dependiendo de la víctima, la acción puede ser de una misma forma, o bien puede ser alternando una forma y otra, por ejemplo, hay ocasiones en que el agresor, ejerce solamente violencia psicológica, esta se da a partir de miradas que infringen cierta acción; pero puede suceder, que en otros casos, esta acción sea acompañada de agresiones físicas, o verbales. “Para ser acosador hay que verse en situación de superioridad. Bien porque los que atacan son más, y entonces se trata de una cuestión de fuerza, bien porque el acosado es un sujeto con muy poca asertividad, es decir, con muy poca capacidad de rechazo a las agresiones. De ello se desprende la siguiente tipificación de “bullying”.

Agresión Verbal: es el más habitual y consiste en insultos y motes principalmente, burlas y menosprecio en público por lo que se tiene o no se tiene; así como por tener algún defecto físico.

Agresión Psicológica: es aquella mediante la cual se afecta y deteriora la autoestima del individuo y fomentan su sensación de temor, esta se presenta a través de miradas y actitudes gestuales y/o corporales.

Agresión Social: pretende aislar al joven del resto del grupo y compañeros, la forma más habitual de percibirla es discriminando o propiciando su discriminación, por lo que se tie-



ne o no se tiene. Todo eso es maltrato entre iguales y nadie debe subestimar el miedo que un niño, niña o adolescente intimidado puede llegar a sentir.

No hay que confundir estas situaciones, con los roces o desacuerdos que se pueden presentar en clase o fuera de ella, por situaciones particulares. Los conflictos y las malas relaciones entre iguales, los problemas de comportamiento o de indisciplina son fenómenos perturbadores pero no son verdaderos problemas de violencia, aunque pueden degenerar en ellos, si no se resuelven de una forma adecuada.

Para prevenir y atajar posibles brotes, es muy conveniente centrar el tema y aclarar entre todos, de qué estamos hablando y dejar de pensar "que todo esto es normal entre escolares", ni "que se trata sólo de bromas de críos". Lo que diferencia lo normal del fenómeno de bullying, es que en el caso de éste último, la conducta es continua y el agresor es más grande, más fuerte y más poderoso que la víctima. Es muy importante distinguir lo episódico de lo habitual. La persistencia es un poderoso indicador del riesgo que pueden estar corriendo, tanto víctima como agresor, de verse muy afectados.

Causas

El fenómeno en cuestión posee un origen multicausal y los factores que lo pueden producir son incalculables, tanto como las formas en las que se manifiesta y los perjuicios que ocasiona. "Las variables que afectan en la generación de estas conductas suelen ser de tres tipos: personales, familiares y escolares, esto no quiere decir que se tengan que dar todas, ni tampoco que sepamos en qué medida afectan unas u otras", señala

Por inmadurez, por timidez... El agresor quiere ver que la víctima lo está pasando mal. Si no, deja de agredir. Para José Sanmartín, en Gutiérrez (2005), responsable del programa de estudio de la violencia, los rasgos individuales del joven agresivo son la

baja autoestima, el maltrato infantil, la crianza autoritaria o negligente y la impulsividad.

Víctimas y victimarios, por otra parte, suelen tener problemas para interactuar con los demás. La víctima generalmente es una persona solitaria y por ello poco sociable y comunicativa; vive en un ostracismo, lo que la convierte en 'presa' fácil de violentar o agredir. En los agresores, el rol varía. Usualmente estas personas son líderes, pues tienen la cualidad de dominar a unos y de convertirse en 'guías' para otros, aunque basen su liderazgo en el miedo que 'siembran' en los demás.

La influencia del ambiente familiar es otro de los factores estudiados en el bullying. Kathleen Heide (2009), criminóloga de la Universidad del Sur de Florida y experta en homicidio juvenil de los EEUU, identifica el origen de dicha violencia, con la falta de un referente masculino positivo cercano. La ausencia de un padre o la presencia de un padre violento, están en el origen del comportamiento agresivo de los niños, cuando son adolescentes o jóvenes, quienes exageran su pretendida masculinidad con actos de vandalismo y violencia. Otros factores familiares que influyen son la organización del hogar, el reparto de roles entre los familiares, la situación socioeconómica de la familia, las tensiones matrimoniales, etc.

En cuanto a causas escolares, muchos autores hablan de la violencia en las estructuras de los colegios donde las decisiones son verticales y se trata mal a los alumnos; las actitudes de prepotencia se dejan sentir. El tamaño de la escuela es un factor de riesgo también, pues entre más grande la institución, menos control y más riesgo de bullying se padece, no importando el carácter público o privado de la misma. El fenómeno puede darse en cualquier tipo de escuela, así como en cualquier nivel.

La escuela y el aula constituyen el espacio propicio del fenómeno. Leire Iglesias (), afir-



ma que los adolescentes viven más situaciones de agresión entre iguales en la escuela que fuera de ellas, con la excepción de las amenazas o armas, en las que sucede lo contrario; por otro lado cabe señalar que la exclusión y humillación que se produce en las aulas y en las escuela pueden significar el origen de la violencia entre las y los jóvenes.

Cabe destacar que otro factor generador de violencia en las aulas y ligado a la exclusión, es la que representan las y los docentes como lo señalan las y los chicos de la preparatoria Guasave Diurna y otras unidades académicas de la universidad, al afirmar que los docentes son los principales impulsores de la discriminación y trato desigual (Ramírez, 2001) y (Zapata, 2004). Y qué decir de la violencia generada en las aulas en la que los co protagónicos del bullying, son los docentes; los que se convierten en víctimas de las agresiones verbales e intimidatorias del agresor o victimario. Casos de homicidio se pueden encontrar en las páginas de cualquier diario local o nacional.

Consecuencias

Si la tipología de las agresiones es variada, sus consecuencias no lo son menos. Las formas de intimidación y de acoso dependen de edades y sexos. Desde motes, insultos, amenazas o extorsiones, a través de celulares y/o correos electrónicos. Pedir dinero o algún otro tipo de bien, así como obligar a la víctima a hacer las tareas del agresor, son una consecuencia del bullying.

Con lo anterior podríamos decir que el bullying implica comportamientos activos y pasivos; que es una práctica mayormente adjudicada al sexo masculino sin que esto niegue la participación de las féminas, aunque esta diferenciación pueda tildarse de machista.

Está demostrado que los varones suelen decantarse por su fuerza física, misma que evidencia mediante los golpes que propinan a sus víctimas, por la portación de armas blancas o de fuego (aunque sean de juguete), y

por la violencia sexual que ejercen sobre chicos "gays" incluso con las chicas; mientras que ellas son más sutiles, más discretas y ejercen el bullying en forma de descalificativos a los y las compañeras, aislándolas del resto, quienes se convierten en espectadores, camuflando así sus acosos.

La violencia no solo la sufren los acosados, también los agresores, los testigos, los profesores, el personal no docente, los padres, las madres, los hermanos, los familiares... La sociedad entera, pues de forma directa o indirecta, todos sufrimos el bullying o violencia.

El sufrimiento que padecen las víctimas, producto del sentimiento de culpa y de vergüenza, no es transitorio y pueden significar además de las alteraciones de conducta, un desarrollo futuro fuera de lo normal. Un secreto a voces es la incidencia de suicidios entre adolescentes, como reflejo de los bloqueos emocionales e intelectuales.

Por otro lado, la necesidad de ser reconocidos y admirados, hace de los victimarios o agresores, presa fácil de su propia violencia, pues saben que agredir implica también recibir castigos o sanciones por parte de las autoridades, educativas o penitenciarias, además del riesgo de sufrir agresión, sino por la víctima directamente, por otros.

Por último, los terceros o espectadores; testigos mudos, sordos y ciegos de la violencia, pueden ver inhibida su capacidad para distinguir conductas positivas y/o negativas; aceptables o desdeñables; pero reconociendo en la omisión, su plena culpabilidad. Éstos sufren pero también aprenden formas de relación poco aceptables socialmente.

En forma consciente o inconsciente, los profesores también se convierten en espectadores. El 'chambismo' que lo caracteriza, la actividad extra clase, o quizá el desconocimiento de lo que es el bullying o algunas de sus manifestaciones, así como situaciones



particulares, pueden constituir algunas razones de ello.

Un profesor debe estar informado de lo que esto significa y de sus manifestaciones, además de estar enterado de lo que sucede en el aula y entre sus estudiantes. Entre sus funciones como docente está la de fungir como mediador (RIEMS, 2009), (Zapata, 2009), en cualquier conflicto y no sólo entre el conocimiento y el alumno; sin embargo, debemos reconocer, que aquello que durante mucho tiempo fue considerado como normal por ser cosa de niños o adolescentes, es hoy día una situación que ha rebasado las fronteras de los iguales.

Son muchos los docentes, víctimas del bullying o violencia, que se sienten desprotegidos ante las amenazas constantemente lanzadas. Mensajes verbales, gestuales y/o corporales; ponchaduras de llantas, vidrios rotos, ralladuras a los carros, constituyen amenazas veladas. No son secretos los homicidios de docentes en manos de jóvenes. El bullying es un fenómeno general que se produce en todos los estratos sociales y en todos los países en los que se ha investigado, al igual que en nuestro País, estado y Municipio

Los estudios efectuados en nuestra entidad constata un rango de victimización grave. Las apariciones de armas blancas y/o de fuego encontradas entre la población estudiantil, en los operativos 'mochila', dan cuenta de la gravedad del problema en la entidad, reconoce el titular de Derechos Humanos, Ríos Estavillo (2010).

Hay resultados comunes: la mayoría de los implicados son varones, la forma más común es la físico y verbal y el lugar más frecuente es en el salón de clase, por otro lado, el rango de edad fluctuante de acuerdo a los estudios abarca desde los 6 hasta los 18 años.

Es urgente que la escuela como agente social de formación implemente estrategias de

prevención y/o intervención para minimizar o erradicar este problema social.

PROPUESTAS

Estudios y encuestas realizadas a nivel internacional revelan el acuerdo entre la población, de que la clave para prevenir la violencia, es la educación en la igualdad y en el respeto mutuo, sin embargo no debe responsabilizarse exclusivamente a la comunidad escolar en esta lucha. Entre otras cosas porque, curiosamente, una encuesta de la Asociación Nacional de Profesores española afirma que un impresionante 80% de los maestros confiesa que el estrés producido por su profesión le está perjudicando la salud.

Las instituciones educativas de educación básica (secundaria), NMS y superior deberán desarrollar, desde sus departamentos de Orientación Educativa, Tutorías y otros, proyectos de intervención a través de campañas de concientización en materia de género, dirigida por igual a las y los jóvenes estudiantes, pues no se debe olvidar que el sustento más importante de este trabajo, fue obtenido del propio estudiantado. Son ellos, quienes con sus aportaciones, describen el panorama poco halagador.

La Administración Escolar debe también asumir su cuota de responsabilidad. La lucha contra el bullying o violencia escolar, no puede seguir siendo solo una labor voluntariosa de las y los docentes y de las familias. Debe ser la Administración educativa quien dirija y encabece una lucha organizada en los centros educativos, públicos y privados, destinando para ello los recursos necesarios. Se trata de un trabajo conjunto que solventa lo que ya es un grave problema.

Seguido de campañas de concientización al estudiantado, habrá de prestarse atención especial a las conductas referidas por las y los estudiantes, en cuanto a la relación con sus iguales, cada vez que se presenten reportes de cualquier tipo.



Es por ello que resulta una tarea urgente, la creación de un departamento que atienda los asuntos de género y de violencia, al interior de cada centro educativo, poniendo en práctica las siguientes medidas: intervenir desde el primer indicio de maltrato físico o psicológico; explicar a los alumnos en qué consiste la igualdad y el respeto; y hacer que todas las clases, al margen de la materia que las ocupe, se conviertan en clases participativas.

En cuanto a los grados de guardería, preescolar, primaria y secundaria, que contempla el nivel básico, habrán de desarrollarse programas de prevención de la violencia o "bullying", mediante acciones diversas. Sociodramas, psicodramas, guiñol, caricaturas, etc. Habrán de dar cuenta en su desarrollo.

Consideramos que el bullying tiene una conexión importante con el problema de la violencia familiar, que en buena medida esta va a expresarse de otras maneras, en otros ámbitos, en este caso en la escuela.

Las familias, por su parte, deben estar atentas a sus hijos. Deben observar sus comportamientos, sus estados de ánimo, los cambios en sus hábitos o costumbres. Deben dialogar con los niños y tratar de comprenderlos desde su perspectiva, desde su realidad, no desde fuera. Deben apoyarlos en una socialización igualitaria y comprensiva.

La sociedad que todos formamos, tarda un tiempo en asimilar los fenómenos que van surgiendo. Lo que no nos exime de nuestra responsabilidad. Todos debemos implicarnos en la prevención, detección y solución de los problemas de bullying. Las aulas hoy, son el presente de muchos niños y el futuro de todos los ciudadanos.

Aún la situación extrema vivida en los países europeos y estadounidenses, nuestro país ocupa el primer lugar con mayor violencia verbal, física, psicológica y social (bullying) entre alumnos de educación básica, así lo señala Cecilia Soledad Arévalo Sosa, reconoce también la existencia de maestros

menos preparados y con alta incidencia en ausentismo.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia determinó que pese a que México ratificó su adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño, en muchas escuelas, el bullying se presenta en la modalidad de discriminación. Se discrimina por una situación de pobreza, étnica, de género, por proceder de zonas rurales, a las madres adolescentes, a los que tienen alguna discapacidad o problemas de aprendizaje; esto se manifiesta rompiendo o escondiendo objetos personales, dejando mensajes escritos en libros y libretas, por mensajes o correos electrónicos; por poner apodosos y lanzar amenazas.

Derechos humanos, El Instituto de la Mujer; las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), establecidos en el municipio, tienen el compromiso de velar por el bienestar de la población; la educación es una alternativa, que estamos dejando en manos de las instituciones educativas, descuidando esa asignatura.

Una forma de contribuir con la educación de la población, desde las distintas plataformas citadas (y aún otras), es a través de la creación de equipos de trabajo o cuerpos académicos que inviertan en el área de la investigación en materia de género.

Aunque todos los casos de acoso escolar tienen elementos comunes que les caracterizan como tal, cada situación es única porque los implicados y su entorno así los son.

El objetivo final de todas las investigaciones es aportar conocimientos para la mejora de la convivencia y la promoción de actitudes y virtudes de nuestros alumnos niños, y jóvenes sinaloenses y sobre todo una nueva cultura entre los profesionales de la educación.

Es imprescindible la elaboración de los planes de convivencia y de los programas de intervención.



BIBLIOGRAFIA

Avilés, J. M. (2002): La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=20101

Delval, Juan Hacia una escuela ciudadana, 2006, Education - books.google.com/books?isbn=8471125145.

El bullying y sus tipos, www.guadalajara.gob.mx/dif/informacion/bullying.pdf

Gutiérrez Pequeño, José Manuel (2005), el maltrato entre iguales en el aula. Una reflexión sociológica acerca de la convivencia escolar, dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2010197

Heide Kathleen, 2009, Why Do Kids Kill? ¿Por qué matar niños? los padres son los principales responsables, www.cbsnews.com/8301-504083_162-5629920-504083.html

Leyva, Brenda, Bullying, nueva causa de suicidios y asesinatos, 25 de Nov. 2010, Los Mochis, Sinaloa, www.debate.com.mx/eldebate/.../ArticuloGeneral.asp?..

Lucena F. Ricardo, 2003. Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales, facultad de educación universidad complutense de Madrid. www.cibernetia.com > Índice > PSICOLOGIA

Menéndez Benavente, Isabel, Bullying: acoso escolar, http://www.psicopedagogia.com/bullying

México, primer lugar mundial en bullying, Alfredo Plasencia Sánchez entrevista a Cecilia Sosa, 01 marzo 2011, http://www.qseach.com/web-search/bullying%20en%20mexico

Olwes, Dan, 1993, "Bullying at school" Caracterización del Bullying www.asapmi.org.ar/publicaciones/.../articulo.asp?id...

Origen del término Bullying, abuso-escolar.blogspot.com/.../origen-del-termino-bullying.html

Plaza López, Xochilt Irene y Carlón García Paúl Antonio, Conferencia: El bullying y su impacto en la educación, Guasave, Sin.

Ramírez Jardines, Miguel Ángel, 2001, El Valor de los Valores en la Educación. Gobierno del Estado de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa.

Reforma Integral de la Educación Media Superior disco compacto interactivo. Información para docentes, SEP., 2009

Ríos Estavillo, Juan José, Focos rojos por bullying en Sinaloa: CEDH , 23 Oct 2010, www.linadirectportal.com/index.php?noticia=17928

Senovilla, Henar L., Bullying: un miedo de muerte, Vida Nueva, Radiografía de la violencia entre niños y jóvenes en las aulas españolas, www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido..

Torre Molina, Enrique, El bullying no es "Cosa de Niños", 16 de Nov. de 2010, http://vivirmexico.com/2010/11/el-bullying-no-es-cosa-de-ninos

Torres, Hugo, 90 por ciento de los estudiantes en México sufren acoso escolar 6 de Sep. de 2010, http://vivirmexico.com/2010/09/sufren-acoso-escolar-el-90-porciento-de-los-estudiante

ZAPATA, Leticia. Una Mirada en el tiempo. Ponencia presentada en el V Coloquio Nacional de Formación Docente, Xochimilco, Estado de México. México, 2004.

Zapata Rivera, Irma Leticia, "El docente, pilar fundamental en la aplicación de la RIEMS, Experiencia desde el Espacio Institucional", ponencia presentada en el Foro Sinaloense sobre Experiencias en la Instrumentación y Operación de la RIEMS, Los Mochis, Sinaloa, octubre 06 de 2009.

Zapata Rivera, Irma Leticia, "Propuesta integral de prevención para la protección y el desarrollo pleno del hombre y la mujer", ponencia presentada en el Foro de Desarrollo Social, correspondiente a la mesa sobre Protección y Desarrollo pleno de la Mujer, Guasave, Sinaloa, abril 12 de 2011



EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA. UNA EXPERIENCIA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR

Candelario Calix López*

Doctor en educación. Coordinador de academia de Lógica y Metodología de la Investigación. DGEP-UAS.

1. Introducción

Todos aquellos que nos dedicamos a la docencia y a la investigación, nos percatamos del incremento que en las últimas décadas han sufrido las instituciones de educación superior en México. Como consecuencia de ello, se abren mecanismos surgen de la necesidad y el interés por la evaluación docente y el uso de los resultados que se obtienen para la toma de decisiones. Lo anterior se refleja en el conjunto de acciones que se emprenden para realizar la evaluación que tradicionalmente ha consistido en los exámenes escritos o cuando más, la resolución de cuestionarios, mecanizados y administrados a los estudiantes al final de un semestre o curso final por cierre de año lectivo.

Este uso no es privativo de las instituciones mexicanas, en todos los países se tiene como norma realizar este tipo de trabajos, utilizando solo las herramientas mencionadas arriba. Por esta razón, el uso de estas herramien-



tas se generaliza en casi todo el mundo. Un ejemplo al respecto es más que ilustrativo: los cuestionarios sirven para evaluar el desempeño de los estudiantes, pero en algunos países también se utilizan para evaluar a los profesores. Cuando se trata de esta segunda opción, el cuestionario se convierte en una herramienta de carácter propositivo, debido a que trata de indagar el involucramiento del desempeño de los docentes frente a sus alumnos, y como consecuencia de ello tomar decisiones al respecto.

Ahora, los tiempos requieren de otro tipo de manejo de la información que se genera en el aprendizaje de los estudiantes, por ello, se buscan formas alternas de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes. De esta manera, se piensa en un conjunto de instrumentos, como son las rúbricas, los mapas conceptuales, el portafolio, los mapas mentales, trabajar por proyectos, entre otros.

En nuestro caso y como una alternativa a la evaluación tradicional, independientemente de los instrumentos que se utilicen, nos parece adecuado proponer la inclusión del portafolio en la evaluación de los estudiantes, ya que se ha demostrado que “de acuerdo con la literatura de investigación, la herramienta que facilita llevar a cabo un tipo de evaluación integral es conocida como el portafolio y es el conjunto de trabajos de una persona que constituyen la evidencia de las actividades y sus logros en el desempeño de las mismas” (Cisneros-Cohernour, 2000, p. 2). Del mismo modo tal y como lo registra Cisneros-Cohernour, en lo que se refiere al área de evaluación de los profesores, existe mucha literatura que habla al respecto y mencionan las aportaciones de algunos autores como Seldin (1991 y 1993); Seldin y Annis (1990), Martin-Kniep (2001) y Banta (2003), quienes proponen el portafolio como instrumento de evaluación de los logros en los estudiantes y de reflexión para los docentes.

En esta documento, después de todas las

experiencias que se han obtenido con la puesta en marcha del diplomado en formación Docente, se retoman los planteamientos de los autores involucrados en este proceso de formación y se propone el portafolio como instrumentos de evaluación cualitativa, para dar seguimiento al trabajo que realiza el estudiante desde que inicia un semestre, hasta que lo termina en las preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

2. El portafolio como herramienta de evaluación cualitativa. Una experiencia en nivel medio superior.

OBJETIVOS. El objetivo central que se maneja en este documento tienen que ver con lo siguiente: Incluir el portafolio como herramienta de análisis y evaluación en el proceso de aprovechamiento y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, en los cursos de bachillerato.

En el paradigma del portafolio (Adams, T. L. 1995), lo más cercano a lo que se puede tipificar como portafolio es el concepto de instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o semestre, dependiendo de la intención de la evaluación que se tenga que realizar. Consiste en la preparación de un trabajo tipo dossier en el cual, por orden cronológica, se incluye la temática que se le muestra al docente por parte del alumno, de los proyectos de aprendizaje elaborados por el estudiante (Lauder y Rodríguez (2010). En este compilado de instrumentos se pueden agrupar datos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. El portafolio incluye también, las distintas pruebas y las autoevaluaciones realizadas por los alumnos (Depresbiteris, 2003).

Este instrumento de evaluación tiene como propósito central mostrar las evidencias que el estudiante logra para desarrollar sus capacidades y competencias, de esta manera, en un primer momento, el alumno



evalúa su propio trabajo, reflexionando sobre lo que hizo y de ser posible mejorando los productos que en un principio suelen ser menos formales. En palabras de Kneip, se busca la sabiduría de la práctica (Martin-Kneip, G. O.; 2001).

Por su parte, el profesor se ve beneficiado, ya que el portafolio le ofrece la oportunidad de “ver” el trabajo que realizó en el transcurso del trayecto evaluado, sobre todo obtiene referencias de las clases de manera integral. La visión central que otorga esta herramienta es el análisis individual de las tareas realizadas por el estudiante, lo que permite observar el grado de evolución logrado en sus aprendizajes durante todo el proceso que implica el curso, semestre o año escolar. El proceso de enseñanza y aprendizaje, se ve de esta manera fortalecido, debido a que existe una vigilancia permanente en cuanto a la realización del trabajo que se lleva a cabo en este proceso.

Los portafolios son más que compilaciones de trabajos que realiza el estudiante, por su estructura misma, se convierten en instrumentos que permiten el razonamiento, la motivación que se manejó en tal o cual tema, en reflexión de lo realizado; además de permitir al docente enterarse fehacientemente de aquellos elementos que motivaron el interés de los estudiantes; todo ellos al contar con los registros de manera estructurada de los procedimientos llevados a cabo y la forma cómo los estudiantes se apropiaron del aprendizaje.

Un siguiente paso es, una vez que el docente cuenta con un portafolio de las actividades de los estudiantes debidamente estructurado, puede llevar a cabo una realimentación, si ello fuera conveniente y necesario, ya que “el estudiante, con ayuda del profesor, tiene la posibilidad de verificar lo que necesita mejorar en sus desempeños. Por otro lado, el portafolio permite al profesor conocer mejor a sus alumnos, sus ideas, sus expectativas, su concepción de mundo”

(Depresbiteris, 2003, p.3). Por ello nos interesa retomar los argumentos siguientes:

El portafolio tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y una función desveladora y estimulante de los procesos de desarrollo personal. El portafolio es un instrumento de diálogo entre el profesor y el alumno elaborado y reelaborado en la acción, de manera que posibilitan nuevas formas de ver e interpretar un problema y de solucionarlo. De ese modo, los portafolios no pueden ser escritos en un fin de semana, o fin de tarde de un día cualquiera, sino que son largas cartas siempre enriquecidas por nuevas informaciones, nuevas perspectivas, nuevas formas de pensar soluciones. Algunas preguntas pueden ser usadas en la construcción del portafolio (Depresbiteris, 2003, p.3).

De esta manera, se puede observar que el portafolio se convierte en un instrumento interesante para el ejercicio de la evaluación, el cual complementa de manera integral todo el proceso de la evaluación de los aprendizajes escolares. Algunos de los aspectos más representativos, que debe incluir el portafolio se presentan a continuación:

ASPECTOS POR EVALUAR Y COMPONENTES DE EL PORTAFOLIOS DE LOS ALUMNOS.

COMPONENTES DEL PORTAFOLIO

1. Conocimientos sobre los contenidos conceptuales para el desarrollo y evaluación del aprendizaje, bajo un modelo constructivista y con base en competencias. (Ámbito conceptual o cognoscitivo). Reconocimiento de los conceptos centrales del curso a través de:

- Cuestionarios
- Pruebas
- Resúmenes
- Mapas conceptuales
- Mapas mentales
- Rúbricas
- Crucigramas
- Sopas de letras



2. Habilidades procedimentales. (Ámbito procedimental)

- Inventario de autoanálisis de los estudiantes
- Autoanálisis de sus propias libretas de trabajo.
- Análisis de los procesos realizados en el curso
- Análisis de los logros a partir de la forma de cómo se manejó la información.
- Estructura de la información (Cómo lo hizo)

3. Intereses y necesidades de los estudiantes (Ámbito actitudinal)

- Autoanálisis de lo aprendido (Auto-crítica)
- Aspectos motivacionales (motivación/desmotivación)
- Hábitos logrados hacia el trabajo escolar
- Actitud crítica y propositiva hacia los problemas de aprendizaje encontrados.

Reelaborado a partir de los planteamientos de Cisneros-Cohernour (2008).

La revisión y análisis de los materiales estructurados por los alumnos en su aprendizaje, en un principio, incluye el programa del curso, número de clases en las cuales deberá estar presente, pruebas parciales y que serán elaboradas por el instructor, materiales adicionales, así como las tareas a realizar por los estudiantes y que el profesor considera conveniente llevar a cabo. De todos ellos se realiza un anuncio al principio del curso y las posibles fechas de su realización, con el fin de que el estudiante tenga conocimiento de lo que tiene que realizar en el inter del curso, semestre o año escolar. Al llevar a cabo una síntesis de los elementos que contiene el portafolio nos encontramos que:

a) Los Cuestionarios de conocimientos acerca de los contenidos del curso, se diseñan y aplican para medir los conocimientos que tienen los estudiantes acerca del planeamiento del desarrollo y de la temática involucrada, todo ello, bajo un modelo constructivista y centrado en el desarrollo de competencias,

dado que este es el modelo educativo adoptado por el sistema al que hoy hacemos referencia. Cada uno de estos aspectos es medido por las secciones de que consta el instrumento, lo cual se estructura a partir del criterio del profesor, sin perder de vista que el portafolio, de alguna manera, será su guía para evaluar el aprendizaje de los alumnos (Seldin, P., 1991, 1993). El mismo papel juegan las Pruebas estandarizadas, Resúmenes, Mapas conceptuales, Mapas mentales, Crucigramas, Sopas de letras, entre otros; los cuales vienen a reforzar todo lo concerniente al aprendizaje realizado por los estudiantes. Todo ello buscando y midiendo de alguna manera, el impacto del manejo de esta herramienta en los procesos de evaluación (Banta, T. W., 2003; Mokhari, D. y Yellin, D. 1996).

b) En el caso de Inventario de autoanálisis, cuestión ausente en la evaluación tradicional, encontramos que su “objetivo es obtener una autoevaluación de sus habilidades como estudiante, con el propósito de identificar sus necesidades e intereses de desarrollo en el aprendizaje”. Planteamiento retomado de Cisneros-Cohernour (2008), quien a su vez lo adapta y traduce con permiso de Orell (2001). Del mismo modo se aprecia que “el inventario de autoanálisis consta de tres secciones: la de datos personales y actitudinales, una sección de autorreporte y, finalmente, una de preguntas relacionadas con la participación del alumno en el proceso de la realización de las actividades de desarrollo de aprendizaje” (Cisneros-Cohernour, 2008, p. 4).

En la primera sección se solicita a los alumnos sus datos personales, posteriormente, en la sección corresponde al autorreporte, se habla de las habilidades de aprendizaje distribuidas en secciones. Los alumnos deben marcar las habilidades que utilizan, las que necesitan y les interesa mejorar. Las diferentes habilidades de aprendizaje incluidas en el autorreporte son las siguientes:

- Interacción (maestro-alumno)



- Interacción (alumno-alumno)
- Aprendizaje (aprendizaje activo/pasivo)
- Enseñanza (retroalimentación en tiempo y forma)
- Aprendizaje (tiempo dedicado a la tarea)
- Aprendizaje (alta/media/baja expectativa)
- Actuación docente. (Aspectos motivacionales utilizados por el docente)

c) Con relación a la tercera sección que se manejó en la tabla, creemos que es la más complicada, sobre todo cuando el contenido no es del interés del estudiante. Se maneja esta cuestión basado en las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2005), ya que no todos los contenidos pueden ser del agrado de los estudiantes, basándonos en sus propias inteligencias.

No obstante, es necesario buscar la manera de introducir al alumno al contenido y estar pendiente de su desempeño, por ello, el autoanálisis de lo aprendido (Autocrítica), los aspectos motivacionales (motivación/desmotivación), los hábitos logrados hacia el trabajo escolar, la actitud crítica y propositiva hacia los problemas de aprendizaje encontrados; se convierten en artefactos y materiales de aprendizaje, que muestran la consistencia de la actitud del alumno en el proceso de aprendizaje. Para llevar a cabo la evaluación de las actitudes del estudiante se deben diseñar artefacto que impliquen esta parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una especie de autoevaluación del estudiante (Orrell, J.; 2001).

Además, en este apartado se tienen referentes de lo que el alumno informe, de cómo se sintió, cuáles fueron sus principales motivaciones para realizar la tarea escolar, los artefactos y materiales de aprendizaje deben de incluir los apuntes de los alumnos, lo cual habla de la pulcritud y donde se refleja el estado de ánimo del estudiante; libretas y trabajos extraclase de los estudiantes. Por cada uno de estos materiales y artefactos se deben elaborar categorías de análisis para la evaluación de los mismos.

El análisis de los resultados se debe hacer tanto de manera individual como grupal. El análisis de forma individual permite retroalimentar a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades. De forma grupal se analizaron los resultados por componente del portafolio con la finalidad de identificar necesidades grupales de motivación y de los procesos de aprendizaje

Los resultados arrojados por las múltiples herramientas utilizadas en la evaluación y registradas en el portafolio, indican en qué medida, los alumnos, en nuestro caso del subsistema de Bachillerato, necesitan mejorar sus conocimientos acerca de los temas tratados. Las herramientas contenidas en el portafolio, concretadas en las acciones de los estudiantes, ilustran al profesor en un alto porcentaje para identificar los ejemplos de diferentes tipos de conocimientos y en qué nivel poseen conocimiento de estrategias de enseñanza que promueven aprendizaje significativo; así como en el desarrollo de competencias en el alumno, de los diferentes tipos de instrumentos utilizados y calificar su pertinencia. Para ello, no se debe de olvidar que los docentes tienen que estar capacitados y poseer el dominio pleno los elementos del constructivismo como son la conceptualización del mismo, las características de los tipos de conocimiento que se deben desarrollar al manejar este paradigma en la enseñanza y la evaluación de los efectos del aprendizaje de sus estudiantes con base en esta filosofía.

Se debe observar también que los docentes requieren manejar un dominio de conocimientos en relación con las tres etapas del proceso que proporciona: estrategias que promueven aprendizaje constructivista (conceptual); la evaluación del aprendizaje durante el proceso (procedimental); y de planeamiento de aprendizaje y las actitudes que los estudiantes asumen ante el aprendizaje (Actitudinal). Esto se refleja en los puntajes obtenidos por cada estudiante en cuanto a su dominio global de conocimientos



de los temas tratados.

3. Reflexiones finales acerca del uso del portafolio en la evaluación

Si nos preguntáramos por qué es necesario utilizar el portafolio en la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes las respuestas las encontraríamos en los planteamientos que realizan Grace y Shores (2007), Lauder y Rodríguez (2010) con quienes coincidimos plenamente al afirmar que el portafolio nos permite mejorar los métodos de evaluación al mostrarnos de manera plástica y visual las actividades realizadas por los sujetos que lo elaboran, y como consecuencias, realizar una revisión minuciosa de la forma de cómo enseñamos, del mismo modo nos enteramos de cómo el estudiante aprende; porque el uso del portafolio transforma las formas tradicionales de aprendizaje; ya que se puede analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera personalizada y adaptar a cada estudiante a sus propias necesidades de aprendizaje; además, permite un reciclaje de la información de manera continua y total de lo que el alumno registra y como consecuencia de lo que aprende.

Resumiendo todo el planteamiento que se realizó y que sustenta este trabajo, podemos decir que el portafolio consta de varios pasos y que deben de ser desarrollados minuciosamente por el profesor; sobre todo, se debe de establecer un plan para utilizar el portafolio; recopilar todas las muestras de trabajo que impliquen evidencias de aprendizaje en el alumno; incluso tomar fotografías de las formas de trabajo al interior del aula o donde se realice la acción escolar; emplear los diarios de aprendizaje; realizar entrevistas con los alumnos, realizar anotaciones sistemáticas; no perder de vistas y anotar las anécdotas o lo que sucede al interior del aula; escribir informes de lo más representativo; mantener conversaciones informales con los alumnos; y revisar lo acumulado en el portafolio de cada alumno.

Cuando estas fases que se acaban de enunciar, se dominen plenamente, es posible combinarlas, ya que al citar un caso, los diarios de aprendizaje se nutren de las entrevistas personales y de las conversaciones informales; de la misma manera todas las fases se interrelacionan, lo que da como resultado estar muy al pendiente del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Lo que aquí se propone no es una receta, estas actividades son flexibles y pueden ser utilizadas por el docente de manera gradual, tomando en cuenta los distintos contextos, incluso no se habló de los materiales hechos en computador (presentaciones Power Point, trabajos en plataformas, foros de discusiones, entre otros) que también pueden ser incorporados en el portafolios, siempre y cuando se tenga acceso al manejo de estos instrumentos.

Las actividades que debe contener el portafolio pueden ser adaptadas a las circunstancias y los profesores buscar las formas de ayudarse y comprender en forma eficaz el desarrollo de las actividades educativas llevadas a cabo por los estudiantes, esto permite abrir los espacios para que los alumnos realicen autoinformes, presentaciones, síntesis para boletines, si así se pudiera realizar. Es ir más allá de lo establecido y romper con el viejo paradigma de la examinación de contenidos, es realizar una evaluación integral de los proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también de las formas de enseñanza de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cisneros-Cohernour, E. J.; Barrera, M. E.; Canto, P. J.; Alonzo, C. G. y Torre L. (2003). Utilizando portafolios en la evaluación de personal docente de los núcleos básico, propedéutico y de formación de un subsistema de educación media superior. Informe de In-



vestigación. Mérida: Facultad de Educación-Universidad Autónoma de Yucatán.

Cisneros-Cohernour, E.J. (2008). El Portafolio como Instrumento de Evaluación Docente: Una Experiencia en el Sureste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 154-162.

Lauder de, M. R. y Rodríguez (2010). *Cómo encontrar trabajo. Desde la preparación del currículum vitae hasta las entrevistas finales*. PROFIT Editorial, España.

Martin-Kniep, G. O. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica*. Quilmes, Argentina: Paidós.

Shores, E. F. y Grace, C. (2007). *El portafolio paso a paso*. Graó, España.



LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO POR COMPETENCIAS (APLICACIÓN DE PROGRAMAS PROPEDÉUTICOS)

Vicente Alfonso Gutiérrez Castillo*
Óscar Guerrero Villegas**

LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO POR COMPETENCIAS
(Un enfoque para el análisis de programas de estudio propedéuticos).

Resumen

En este trabajo se plantea la necesidad de re-diseñar los programas de estudio por competencias depurando las asignaturas que corresponden a conocimientos y procesos que, por su naturaleza, desarrollan competencias clave de carácter transversal. Toda vez, que las competencias clave se deben desarrollar transversalmente a lo largo de todo el programa de estudios. La orientación bilingüe de un currículo le lleva a largo plazo, a eliminar materias como el inglés. El uso de tecnologías a eliminar las materias de computación; así como las de redacción, lógica y metodología, entre otras, a causa de su transversalidad. Dejando, por el contrario, mayor cantidad de tiempo para el desarrollo de materias en áreas con competencias disciplinares específicas.

*Doctorado en educación. Área de Gestión de la calidad.

**Licenciado en economía. Área de Gestión de la calidad. Universidad Autónoma de Sinaloa. Dirección General de Escuelas Preparatorias

Culiacán, Sinaloa. Junio



LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO POR COMPETENCIAS

(Un enfoque para el análisis de programas de estudio propedéuticos)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se plantea la necesidad de re-diseñar los programas de estudio por competencias depurando las asignaturas que corresponden a conocimientos y procesos que, por su naturaleza, desarrollan competencias clave. Toda vez, que las competencias clave se deben desarrollar transversalmente a lo largo de todo el programa de estudios. La orientación bilingüe de un currículo le lleva a largo plazo, a eliminar materias como el inglés. El uso de tecnologías a eliminar las materias de computación; así como las de redacción, lógica y metodología, entre otras, a causa de su transversalidad. Dejando, por el contrario, mayor cantidad de tiempo para el desarrollo de materias en áreas con competencias disciplinares específicas.

DESARROLLO

Pretendemos aportar ideas para la re-estructuración de los planes de estudio orientados por competencias. A partir de la propuesta de la SEP de impulsar la Reforma Integral del Bachillerato y la construcción de un marco curricular común que homogenice el nivel de bachillerato del país, se han iniciado acciones de diseño y re-diseño curricular con el fin de orientar la estructura del plan de estudio hacia la consecución de una educación orientada por las competencias. (Véase: Reforma integral de la educación media superior). (1). Por lo anterior es que hay que re-considerar la estructura clásica de los mapas curriculares y construirlos en la lógica que plantea el desarrollo de los mismos en competencias.

Para todos queda claro que con la propuesta de la RIEMS, se cambia de paradigma educativo. Sin embargo y a pesar de la claridad que se tiene al respecto, hemos podido detectar, en más de un caso, que se pretende construir la nueva educación; el nuevo enfoque, sobre los restos del enfoque

tradicional.

A pesar que en el diplomado por competencias que se desarrolla con la finalidad de capacitar a los profesores en este nuevo enfoque, se insiste en contrastar la práctica tradicional con la práctica docente por competencias. (2). Se rediseña a partir de la concepción tradicional resultando un híbrido, que por lo general y como sucede con todos los híbridos o teoría eclécticas, no producen sino resultados incompletos.

Este híbrido se desarrolla por la falta de una teoría curricular por competencias o por la falta de conocimiento de la teoría curricular por competencias.

Un primer aspecto que quisiéramos destacar corresponde al problema de que la competencia no puede construirse en abstracto. Tiene necesariamente que construirse con una intencionalidad. No es posible enseñar a un alumno u orientarlo para que aprenda sin definir el para qué aprende. En el caso de las competencias el para qué es para aprender a hacer. Aprender a hacer qué. Si no lo definimos, no podremos construir el currículo. Así que el currículo debe orientar las competencias de forma precisa. Sea para la vida, la resolución de problemas, la creatividad, la elaboración de proyectos, etcétera.(3).

Aquí se nos presenta el primer problema. Muchos currícula están diseñados para el desarrollo de las competencias generales. En abstracto. Para el desarrollo de competencias genéricas. (4). Y esto no deja en claro nada.

Un segundo aspecto que se descuida en la actual elaboración curricular, es en mantener una distancia entre las competencias clave, que se distinguen por su transversalidad y las competencias genéricas. En ambos conceptos hay una gran diferencia. Sin embargo se obvia la diferencia. (5). Por tal motivo se carga el plan curricular con materias o disciplinas que repiten las prácticas que se incorporan en otras disciplinas. Un ejemplo puede ser la construcción de aulas de cómputo en lugar de centros de uso de las computadoras. Con la reducción de car-



ga en las materias tradicionales liberamos carga horaria para desarrollar materias de contenidos concretos que orienten hacia la concreción del currículo propuesto. (6).

Un tercer aspecto nos lleva a reflexionar el por qué esta situación. Encontramos que procede de profesores que desarrollan sus actividades de enseñanza con los métodos tradicionales. En ellos, la práctica del salón de clase se constreñía a la exposición de la clase magistral por parte del profesor y a la evaluación por examen. Este profesor requiere de una re-conversión educativa muy difícil. Sobre todo porque no aprendió haciendo sino bajo el viejo paradigma y desconoce las competencias. Un aspecto importante es el dominio de las secuencias didácticas importantes para el aprendizaje de la competencia deseada. Experiencia que no siempre domina el profesor. (GUTIÉRREZ y HERRERA. 2009).

Lo anterior nos lleva a considerar un cuarto aspecto. El profesor que desconoce las competencias no puede desarrollarlas toda vez que requiere de monitorearlas, modelarlas, planearlas, implementarlas. En una palabra, hacerlas y sucede que no las sabe hacer. Por lo que el reto para lograr el cambio de enfoque y generar un aprendizaje con el nuevo paradigma es mayúsculo. Requerirá de tiempo. Tal vez varias generaciones.

El quinto aspecto se puede ver reflejado en la práctica docente de profesores que cursan el diplomado en Docencia de la ANUIE-SEP. Desconocen el manejo de los recursos y técnicas didácticas. Algunos ejemplos pueden ser rescatados para reforzar nuestra experiencia. Cuando se solicita a los profesores que trabajen en mesa redonda, se da el caso del desconocimiento de la dinámica y fundamentos de este recurso didáctico. (Incluso hay quien ha llegado a plantear la necesidad de contar con mesas redondas en físico). Otro caso ha sido el manejo de los diagramas de flujo y la dificultad para el desarrollo de la tarea. No sólo por el manejo del software correspondiente que se incluye en el Word, sino del manejo en sí del diagrama de flujo. De aquí que conside-

remos que en la mente de los profesores no está tampoco el uso otro tipo de diagramas como el uve, el de escalera, el diagrama de Venn o diagramas de causa efecto, por citar algunos pocos. Un tercer ejemplo de los muchos que pudieran citarse. Cuando se les solicita el uso de la lluvia de ideas, casi nadie sabe las reglas de funcionamiento recomendadas para el desarrollo de este recurso didáctico. La mayoría de las veces se confunde con la utilización de palabras sueltas y espontáneas que se anotan en el pizarrón.

Como se puede observar. El desarrollo instrumental y el control de los procesos necesarios para el alcance de los objetivos planteados por un enfoque en competencias, está lejos de lograr su objetivo.

Un sexto aspecto. Se requiere que las aulas y los espacios se remodelen para la enseñanza por competencias. Las ciencias naturales no se pueden ahora concebir sino se desarrollan en un laboratorio equipado ex profeso. Lo mismo podemos orientar si no se tienen aulas que soporten la conexión de tantas lap-tops como sea necesario y que cuenten con acceso a internet inalámbrico. Los laboratorios de inglés salen sobrando cuando en las materias se incorpora como segunda lengua para desarrollar la competencia comunicativa en otra lengua. No digamos ya de la lógica o la metodología que se debe adecuar e integrar en materias específicas, pero no en asignaturas especiales. Tal suerte alcanzará a la estadística y la probabilidad. Tal vez debamos pensar ahora en la famosa "aula-ciencia". Esto es, un aula especial para cada disciplina o asignatura.

Otro aspecto con el que hay que considerar es la organización de la materia en el tiempo. Módulos de cincuenta minutos no facilitan los procesos de interacción e intercambio de información. Se recomienda por lo tanto la modificación del manejo del horario de clases tradicional. Los módulos deben pasar de cincuenta minutos a módulos de, cuando menos, hora y media. La interacción grupal y el trabajo colaborativo requieren de mobiliario y espacio adecuados.

Ahora sí, no se puede disimular te-



ner bibliotecas. Si no se tienen los textos escolares y bibliografía necesaria, con el correspondiente acceso a internet y apoyo de materiales, de poco puede servir el nuevo enfoque. Los ambientes necesarios será imposibles de desarrollar. La utilización del libro de texto escolar es necesario, pero no suficiente. Así como es necesario la incorporación de nuevas tecnologías. De contar con foros, plataformas, correo electrónico y procesadores suficientes para generar productos acordes con las nuevas tecnologías. Lo anterior nos lleva a la producción de software educativo adecuado al programa que se quiere elaborar.

Tampoco se vale la estructuración de grupos de más de treinta alumnos, ni mobiliario que no permite la interacción.

CONCLUSIÓN

Lo anterior se nos lleva a plantear que el buen funcionamiento del modelo por competencias, sólo es posible si revoluciona el currículo, el mapa curricular, la formación docente, la administración escolar, la infraestructura educativa y las técnicas y procesos requeridos.

No pensamos que se puedan obtener resultados si se trabaja de forma limitada y se pretende cambiar sólo de forma declarativa. La educación por competencias implica cambiar no sólo la escuela sino los planes curriculares con la consabida desaparición de materias que, por su transversalidad no aportan nada nuevo al alumno. Dando más tiempo de estudio, o reduciendo la extensión del plan curricular, a las materias básicas disciplinares y multidisciplinarias. Lo que implica rescatar el concepto de transversalidad y ser consecuentes con éste.

Hasta la evaluación tradicional debe desaparecer. El nuevo enfoque lleva como resultado dos consignas que debería colocarse enfrente de todo centro educativo: "En esta escuela ya no se imparten clases" (lo correcto, pensamos, es lecciones, pero el uso y costumbre le llama "clases") y "Aquí nadie reprueba". Los facilitadores o media-

dores adecuan y controlan los procesos de aprendizaje de los alumnos. (GUTIERREZ. 2010).

Todo comienza por el profesor o profesora y termina en el profesor o profesora. Todo comienza por el currículo y su concreción en el mapa curricular por el profesor o profesora quienes se deben asumir como docentes del nuevo modelo propuesto.

NOTAS

(1). Nos referimos al documento de la SEP titulado Reforma integral de la educación Media superior. La creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En este texto se desarrollan los fundamentos de la propuesta y la necesidad de la creación de un Marco Curricular Común, orientado en competencias.

(2) Nos referimos al "Diplomado en Competencias docentes en el nivel Medio superior". Integrado por tres módulos para docentes y un módulo para directivos. Con duración de doscientas horas.

(3). Existe un estudio interesante de Weinert (SIMONE y HERSH.2004) sobre el alcance y aplicación del concepto de competencia. Habla de competencias cognitivas generales y especializadas; competencias-desempeño, tendencias de motivación de acciones, aspectos objetivos y subjetivos de la competencia y competencias de acción, así como de competencias clave y de meta-competencias. Por lo que existen muchos enfoques para seleccionar competencias.

(4). De todas conocidas las once competencias genéricas propuestas por la SEP. Véase Centro de documentación virtual. Módulo I. Reforma Integral de la Educación Media superior del Diplomado en Competencias docentes.

(5). Competencias clave o esenciales. Son aquellas competencias que se pueden suponer independientes de un contexto. En términos generales se pueden considerar: "... competencias multifuncionales y transdisciplinares útiles para lograr muchas metas importantes, para dominar distintas tareas y para actuar en situaciones desconocidas".



(WEINER, 2004, p.105). Rescatamos el comentario siguiente del mismo autor: “Para un gran número de maestros y políticos existe también la promesa de que un currículum sobrecargado con las muchas competencias necesarias para la vida puede reducirse señalando un número limitado de competencias clave” (WEINER. 2004, p. 105).

(6). Para reforzar sobre las competencias clave, Weiner nos dice: “...se pueden identificar las siguientes como competencias clave mencionadas frecuentemente en la literatura: el dominio oral y escrito de la lengua materna; el conocimiento matemático; la competencia de la lectura para una adquisición rápida y un procesamiento adecuado de la información escrita; el dominio de por lo menos una lengua extranjera; la competencia de los medios; las estrategias de aprendizaje independiente; las competencias sociales; el pensamiento divergente; los juicios críticos y la autocrítica” (2004, p. 106).

(7). Recuérdese que el enfoque por competencia recurre a la necesaria “alineación constructiva” de Biggs (2005) y a la “evaluación formativa”. Orientaciones que no se toman en cuenta en la enseñanza tradicional.

REFERENCIAS

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

GUTIÉRREZ C. VICENTE A. (2010). “La evaluación y las competencias” en: Akademeia. Volumen 5, tercera época. Número 4. Marzo-abril de 2010. Culiacán, Sinaloa. México. Pp.59-64.

GUTIÉRREZ C. VICENTE A y PAMELA HERRERA RÍOS. (2009). “Competencias y tecnología” en Akademeia. Volumen 5, tercera época Número 2. . Septiembre-octubre de 2009. Culiacán. Sinaloa. México. Pp. 26-32.

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (2008). Documento de la Subse-

cretaría de Educación media superior de la SEP. México.

WEINER, FRANZ E. “Concepto de competencia: una aclaración conceptual” en: SIMONE RYCHEN, DOMINIQUE y LAURA HERSH SALGANIK. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México, Fondo de Cultura Económica.

Referencias WEB

Sobre competencias genéricas: SEP.(2008). Competencias genéricas. Obtenido desde http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Competencias_genericas.ppt



LA REVOLUCIÓN EN CUADRITOS

Guillermo Ebro*

***Guillermo Ebro.**

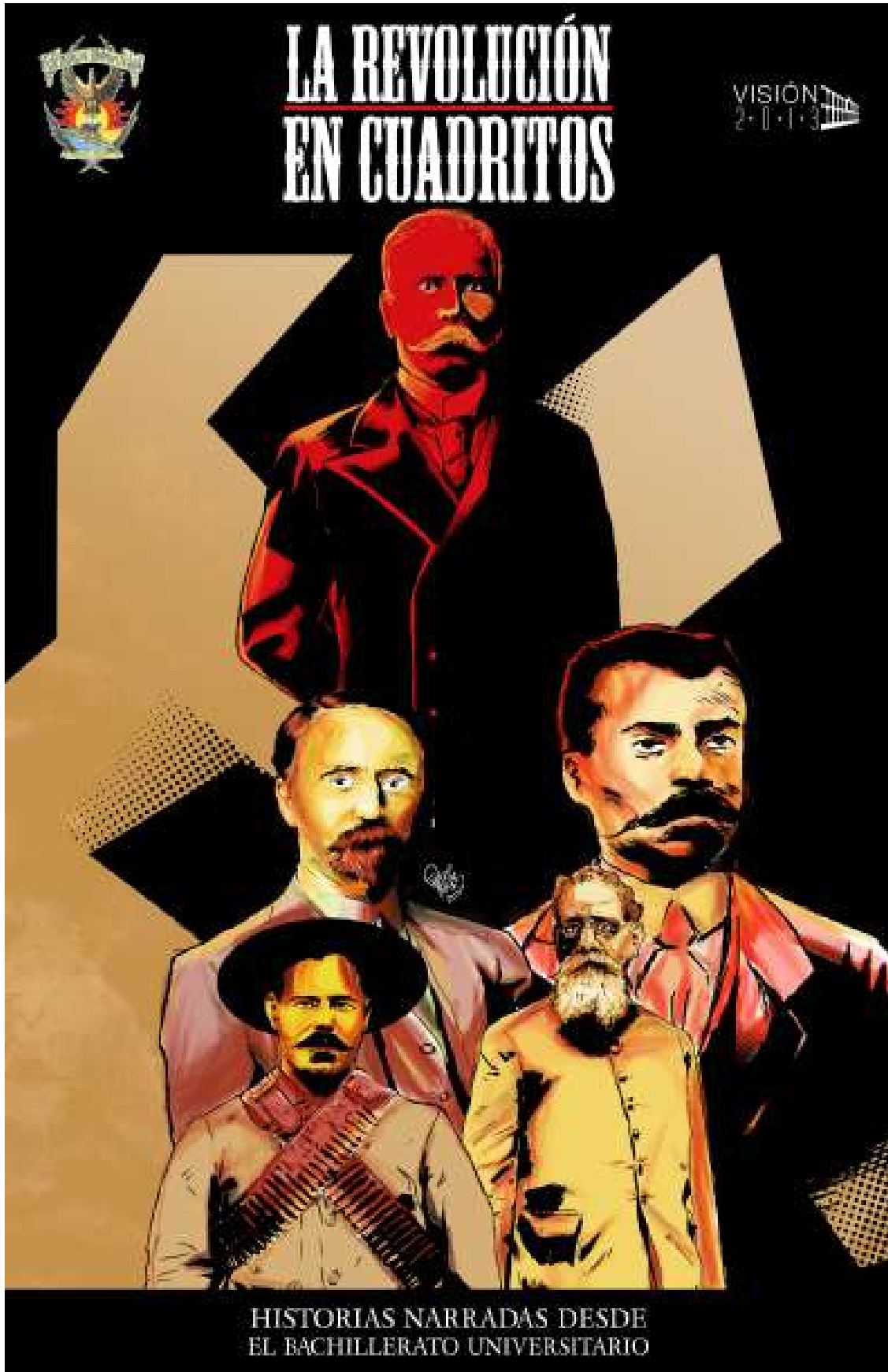
Escritor y poeta. Actualmente vive en San Pedro, Naviolato y colabora en publicaciones diversas.

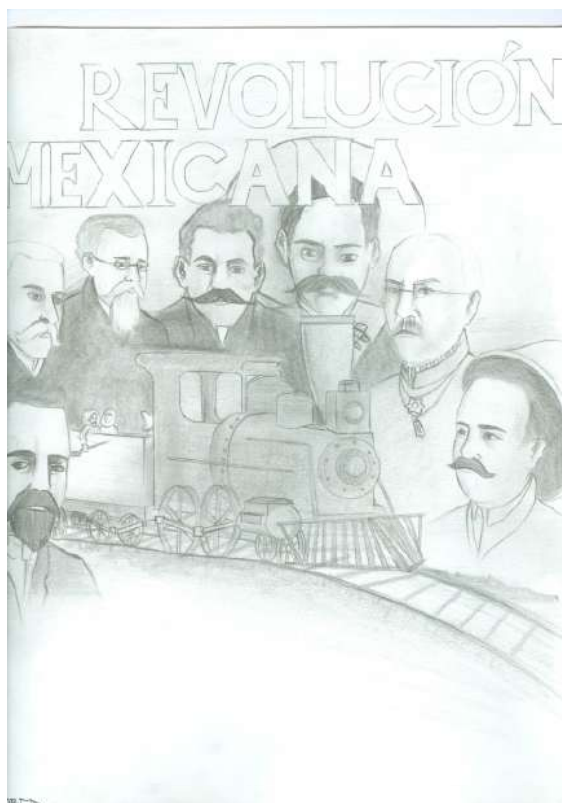
Para el semiólogo francés Roland Barthes, la palabra era un instrumento de profanación de la realidad. Otro estudioso de los símbolos, nos decía que el signo icónico, cuando establecía posibilidades de ironía, resultaba ser des-sacralizador. ¿Qué sucede entonces cuando la palabra y la imagen se unen 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 demolidor 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 nivelas 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 traba-

jos, 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 represen-



tar 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.”



La Universidad Autónoma de Sinaloa

A través de la
Dirección General de Escuelas Preparatorias
 en el marco de los festejos del Centenario
 de la Revolución Mexicana




CONVOCA

A estudiantes del nivel bachillerato de la UAS a
 participar en el

Concurso estatal de comic y/o caricatura sobre la Revolución Mexicana

CENTENARIO DE LA REVOLUCIÓN (1910-2010)

Bases:

- El concurso participa todo alumno inscrito en alguna Unidad Académica de Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, de cualquier modalidad o modalidad (pueden participar varios).
- El tema a desarrollar debe ser relativo y referido alusivo a la Revolución Mexicana. Puede ser humorístico, crítico o satírico histórico. Se permite conformar equipos y tener como representante al representante del equipo o un representante del mismo equipo. Se permite participar con trabajos individuales o en equipo.
- La extensión máxima de los trabajos es de 10 páginas (libre y voluntaria) para dar un tema, desde la graduación.
- Los trabajos deben ser entregados personalmente por el equipo, en carpeta, hasta el día del evento, en un sobre, con fecha del concurso y nombre del representante, hacia el área de eventos de la Dirección General de Escuelas Preparatorias.
- Los trabajos deben ser enviados al área de eventos de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad.

¡ATENCIÓN!
 Sin copias

Cabezas de Viento, Sinaloa, 30 de octubre de 2010

Reglas de juego: Consultar Anexo 5.1 (Anexo) en el presente concurso.

La responsabilidad de los trabajos es del participante o del equipo que los presente con el nombre del equipo. El trabajo no será devuelto.

Premios:

- Los trabajos ganados serán premiados con un diploma y un monto de \$100,000.
- Los ganadores de cada categoría serán del día miércoles 24 de noviembre del 2010 en el salón de Radio Sinaloa del grupo preparatorio "El Aguila" de la UAS.
- La premiación se realizará en el evento de inauguración al México Académico del Bachillerato Sinaloense.
- Cabezas de Viento, Sinaloa, en el presente concurso serán el jurado, el jurado de jurados y el Comité Organizador.
- El jurado del premio es un jurado no reemplazable.