

DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

Dimensiones de la formación integral

Profesional, Intelectual,
Actitudinal, Valoral,
Física, Cultural y Social



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

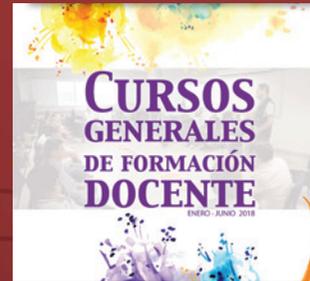




Servicios para la Formación Docente

Cursos generales y especiales, en cuatro periodos al año en las áreas de formación docente:

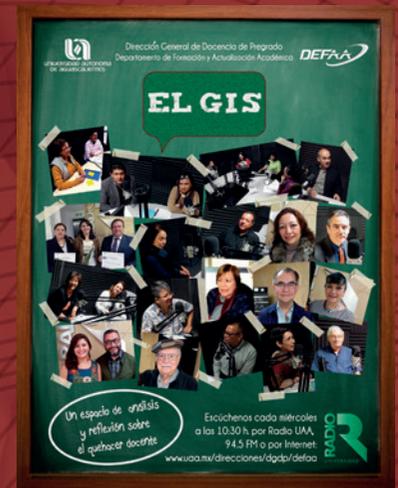
Identidad institucional, Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Formación humanista, Lenguas extranjeras y Tutoría



Servicio de Asesoría Pedagógica abierto durante todo el año

Miércoles de 10:30 a 11:00 h. por 94.5 de FM

Programa radiofónico semanal "El Gis", con profesores invitados de la UAA y de otras instituciones para conocer más sobre investigaciones, experiencias, trayectorias docentes, el acontecer educativo y más.



Edición semanal del boletín informativo "Formación Docente"; con novedades sobre el acontecer educativo, recomendaciones de lectura, recursos didácticos y TIC para la educación, entre otros. Recíballo en su correo electrónico.

Revista semestral DOCERE gratuita, de acceso abierto



Solicite más información: formaprofe@correo.uaa.mx; teléfonos 910-74-89 o 910-74-00 ext. 205



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DOCERE

Año 8, Número 17, julio-diciembre de 2017 es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través de la Dirección General de Docencia de Pregrado, Departamento de Formación y Actualización Académica. Avenida Universidad No. 940, Unidad de Estudios Avanzados, planta baja, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Aguascalientes, Ags. Tel. (01-449) 910 74 00 Ext. 205 y 910 74 89, www.uaa.mx, correo-e: revistadocere.uaa@gmail.com. Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título No. 04-2014-110419152800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN versión electrónica En Trámite. Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación, Carlos Gutiérrez Lozano, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Edificio 222, tercer piso, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Aguascalientes, Ags., C.P. 20131. Fecha de la última modificación 15 de diciembre de 2017.

Distribución gratuita.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Unidad de Estudios Avanzados, planta baja.
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131, Aguascalientes, Ags.
Tel. (01-449) 910-74-00, ext. 205, (01-449) 910-74-89
<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa>
formaprofe@correo.uaa.mx

 Formación Docente UAA (DEFAA)

 @DEFAA_UAA

DOCERE

Directorio

Dr. Francisco Javier Avelar González

Rector

Mtro. J. Jesús González Hernández

Secretario General

Mtro. Juan José Shaadi Rodríguez

Director General de Docencia de Pregrado

Dr. José Trinidad Marín Aguilar

Director General de Difusión y Vinculación

Comité editorial

Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz

Departamento de Educación

Lic. Sara Mireya Carmona Lozano

Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. Martha Esparza Ramírez

Departamento Editorial

Dr. Daniel Eudave Muñoz

Departamento de Educación

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo

Departamento de Formación y Actualización Académica

Lic. Jesús Martínez Ruiz Velasco

Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. Norma Isabel Medina Mayagoitia

Departamento de Comunicación

Mtra. María Antonia Montes González

Departamento de Letras

Mtra. Karla del Rosario Saucedo Ventura

Departamento de Innovación Educativa

Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos

Departamento de Letras

Cuerpo de dictaminadores

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mtro. Rodolfo Bernal Escalante

Departamento de Filosofía

Dr. Salvador Camacho Sandoval

Departamento de Educación

Dra. Irma Susana Carbajal Vaca

Departamento de Música

Dra. Lilia Beatriz Cisneros Guzmán

Departamento de Evaluación Educativa

Lic. Edgar Gerardo Dávila Rosales

Departamento de Información Bibliográfica

Dra. María Teresa de León Gallo

Departamento de Evaluación Educativa

Dr. José de Lira Bautista

Departamento de Filosofía

Mtra. María de la Altagracia Gómez Fuentes

Departamento de Matemáticas y Física

Mtra. Gabriela Gómez Valdez

Departamento de Representación

Lic. José Luis González Sandoval

Departamento de Información Bibliográfica

Lic. Reyna Maricel Gutiérrez Campos

Departamento de Apoyo a la Formación Integral

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Departamento de Educación

Mtro. Juan José Láziz Durón

Departamento de Filosofía

Dr. Enrique Luján Salazar

Departamento de Filosofía

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza

Departamento de Educación

Mtro. Miguel Ángel Márquez Elías

Departamento de Estadística

Arq. Ernesto Martínez Quezada

Departamento de Diseño del Hábitat

Mtra. Ana María Medina Ibarra

Departamento de Orientación Educativa

Dr. Rodolfo Raphael Moreno Martínez

Departamento de Música

Dra. Yolanda Padilla Rangel

Departamento de Historia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Dr. Héctor Homero Posada Ávila

Departamento de Representación

Dr. Teóduo Quezada Tristán

Departamento de Clínica Veterinaria

Mtro. Alfonso Quezada Viay

Departamento de Extensión Académica

Dr. José Matías Romo Martínez

Departamento de Educación

Ing. Francisco Eusebio Sánchez Arellano

Departamento de Matemáticas y Física

Mtro. Juan José Shaadi Rodríguez

Departamento de Matemáticas y Física

Arq. Humberto Vázquez Ramírez

Departamento de Diseño del Hábitat

Dr. César Gerardo Zavala Peñaflores

Departamento de Educación

Otras instituciones

Dr. Rodolfo Rafael Medina Ramírez

Universidad Politécnica de Aguascalientes

Dr. Alfonso Pérez Sánchez

Universidad de Guanajuato

Mtro. José Luis Serafín Díaz

Universidad Politécnica de Aguascalientes

Dr. José Antonio Vázquez Ibarra

Universidad Politécnica de Aguascalientes

Enlace en los Centros Académicos

Lic. Julio Vázquez Valls

Centro de las Artes y la Cultura

Dr. Teóduo Quezada Tristán

Centro de Ciencias Agropecuarias

Mtro. Fernando Cortés Escalante

Centro de Ciencias Básicas

Dr. Edgar López Delgadillo

Centro de Ciencias de la Ingeniería

Dr. Sergio Ramírez González

Centro de Ciencias de la Salud

Mtra. María Gabriela Gómez Valdez

Centro de Ciencias del Diseño y de la

Construcción

Mtro. Gabriel Leija Escamilla

Centro de Ciencias Económicas y Administrativas

Dr. Carlos Eduardo Romo Bacco

Centro de Ciencias Empresariales

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Gabriela Román Loera

Centro de Educación Media (plantel central)

Lic. Alejandra Chávez Lomelí

Centro de Educación Media (plantel oriente)

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo

Editora

Lic. Genaro Ruiz Flores González

Diseño

Mtra. Gubisha Ruiz Morán

Maquetación

Departamento de Formación y Actualización Académica

Universidad Abierta y a Distancia de México

Archivo Fotográfico de la Universidad Panamericana

Fotografía

Índice

El profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y las dimensiones de la formación integral <i>Modelo educativo y profesores</i>	7
Genealogía y psicagogía. Dos concepciones de la educación y una reflexión orientada para el salón de clases <i>Tema de interés</i>	10
Currículum, vida y cultura: una aproximación filosófica <i>Tema de interés</i>	15
La buena educación: nociones del alumnado de un bachillerato universitario acerca de la calidad educativa <i>Tema de interés</i>	19
El profesor de bachillerato: concepciones, retos y logros <i>Tema de interés</i>	24
La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas <i>Orientaciones educativas</i>	28
La tutoría virtual en el modelo educativo a distancia. Factores de deserción. El caso del programa piloto aplicado en la UNADM <i>Modelo educativo y profesores</i>	32
La construcción de ciudadanía <i>Tema de interés</i>	36
Recursos académicos digitales. Su utilidad en la investigación y la docencia <i>Videre et legere (ver y leer)</i>	39

PRESENTACIÓN

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la formación integral es rasgo principal y distintivo de la educación que se ofrece en esta máxima casa de estudios del Estado, con base en los preceptos del Modelo Educativo Institucional (MEI). Se trata de una concepción que va más allá de las funciones específicas encomendadas a las áreas académicas o de apoyo administrativo en esta materia, puesto que se espera una integralidad con presencia en cada acción educativa que se emprende en los espacios áulicos, por medio de los docentes que, de manera cotidiana, establecen un clima propicio para el aprendizaje de sus estudiantes, y para vivenciar los valores del humanismo que sustenta la filosofía educativa de la misma institución.

El estudiante, desde esta concepción, es un ser humano en proceso de permanente construcción por medio de la reflexión, la conciencia de sí mismo, del otro y de su entorno natural y social, del diálogo abierto y crítico, y de la responsabilidad de su pensamiento y acción (UAA, 2007). Por otra parte, se espera que el docente inmerso en la misma dinámica, se reencuentre en lo profesional y vocacional, así como con la satisfacción del deber cumplido.

La presente edición de *Docere*, se dedica al tema de la formación integral en las siete dimensiones contempladas en el MEI: profesional, intelectual, actitudinal, valoral, física, cultural y social (UAA, 2007). En ella, se reúnen nueve artículos con la participación de 14 profesores interesados en indagar más sobre el tema, desde sus diferentes experiencias y motivados por las inquietudes que han despertado en ellos los retos afrontados en su labor educativa; es así que se reflexiona sobre la necesi-

dad de contar con docentes desarrollados bajo la misma concepción de una formación integral que les provea de elementos para guiar a sus estudiantes en este sentido. Por otra parte, se propone la reflexión de la práctica educativa, frente a las concepciones de Michel Foucault sobre la *genealógica* y *psicagógica* de la educación. En otra aportación, se analiza al currículum como agente constructor de la vida cultural, desde los elementos y fundamentos contenidos en los planes de estudio y los programas de materia. Asimismo, se invita a la reflexión sobre la concepción de la buena educación en el nivel educativo medio superior; y en otro texto, se abordan algunos de los retos de la formación de profesores del nivel referido en un modelo basado en competencias. Para lograr una evaluación válida y confiable del desempeño musical de los educandos, se propone el uso de rúbricas. Una de las áreas fundamentales en la formación integral de los estudiantes, es el tema de la tutoría, es así que se comparte la experiencia lograda con la implementación de un programa piloto de tutoría en una universidad a distancia. Además, se exhorta a continuar en el nivel educativo superior, con la construcción de ciudadanía. Finalmente, se proponen algunos recursos académicos digitales, como alternativas para la investigación y la docencia.

Esperando, como siempre, que este nuevo número le aporte elementos para la reflexión sobre su propia práctica educativa, y que el deseo de contribuir desde su concepción sobre la labor docente despierte, para formar parte de próximas ediciones de esta revista.

Se lumen proferre

El profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y las dimensiones de la formación integral

María de Lourdes Pacheco González

Buscar el desarrollo integral de la persona y la personalidad es un anhelo, un compromiso, un desideratum, pero también debería obligarnos a todos a cultivar, coadyuvar en esa búsqueda humanista y alcanzar un desarrollo integral.

José Acevedo Acosta

¿Formación integral en profesores?

El ser humano cuenta con la capacidad para adquirir una serie de recursos que le permitirán dotar de sentido su existencia, de conformarse de la manera más idónea, y una de las vías para lograrlo es la educación, que le permitirá desarrollar su personalidad, sus capacidades e insertarse en el mundo social que le tocó vivir.

A través de la educación, el sujeto, además de adquirir una gama de conocimientos específicos de las diversas ciencias, también desarrollará un sentido crítico, valoral y cívico; es decir, será formado integralmente, entendiendo por formación integral el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

Las instituciones de educación superior (IES) tienen como objetivo formar a los futuros profesionistas en las diversas áreas del conocimiento existente; sin embargo, tal formación debe ir más allá de la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades que les permitan desempeñarse laboralmente. Las IES deben formar buenos profesionales, pero también buenos ciudadanos; es decir, debe formarlos íntegramente y para ello, como dice Acevedo *et al.* (2011: 64): “las universidades [...] deben estar atentas a lo que ocurre en su rededor, sobre todo para apoyar el desarrollo integral de las entidades y regiones donde están inscritas y a la que, en muchos sentidos, se deben”.

Ahora bien, ¿quiénes son “las universidades”? ¿acaso son entes incorpóreos, sin alma? Entonces, ¿quiénes al interior de las universidades han

de estar informados del rumbo actual del mundo?, ¿quiénes han de estar conscientes de las necesidades de la comunidad?, ¿quiénes van a contribuir a la formación de futuros profesionistas?

De manera preponderante, el cuerpo docente: profesores que, sin duda alguna, tienen una gran responsabilidad al estar frente a un grupo desde el nivel básico hasta el universitario, puesto que: “El profesorado, además de instruir en ciertos saberes académicos, ha de desarrollar relaciones interpersonales que enriquezcan a todos con nuevos modos de interpretar la realidad; con nuevos valores y actitudes, y con calidad en los comportamientos” (Vázquez y Escámez, 2010: 5).

De ahí que el profesor no debe ser visto únicamente como el facilitador o mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también como ese

« Las IES deben formar buenos profesionales, pero también buenos ciudadanos. »

sujeto que ayudará al estudiante en su desarrollo integral; sin embargo, este actor también debe dar muestra de poseer una formación integral, ya que de no ser así las IES no lograrán su cometido y estarán fallando a la sociedad.

Siete dimensiones de la formación integral

La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en su Modelo Educativo Institucional (MEI), menciona siete dimensiones que el profesor debe ayudar a desarrollar en el estudiante. En esta ocasión, por lo antes mencionado, se abordarán estas dimensiones desde el ser y actuar del profesor.

Dimensión profesional: es indudable que todos aquellos que forman parte de la planta docente de una IES, y en el caso concreto de la UAA, deben demostrar que poseen la formación profesional en el área en la cual se desempeñan, pero también la capacidad pedagógica para la docencia, para así colaborar satisfactoriamente en el proceso enseñanza-aprendizaje que ayudará a que los futuros profesionistas desarrollen las habilidades necesarias para desempeñarse laboralmente y ayudar al progreso óptimo de la sociedad.

Dimensión intelectual: se refiere a la capacidad para generar juicios, criticidad, análisis, entre otros. Todo docente debe dar cuenta de esta capacidad en sus cátedras al tener apertura a escuchar las opiniones de los estudiantes, así como proponer temas alternos a los contenidos del programa de la materia, pero que resulten atractivos o complementarios al currículo. Del mismo modo, como indica el MEI, los profesores han de “[propiciar] el diálogo reflexivo y [desafiar] intelectualmente a los alumnos” (UAA, 2007: 10), con lo cual sacará al estudiantado de un estado de pasividad a un estado de actividad, de búsqueda de conocimiento.

Dimensión actitudinal: este tipo de competencias se enfocan al “saber actuar”, donde el trabajo en equipo, la resiliencia, adaptabilidad, entre otras habilidades, son importantes. En el caso del profesorado, esta dimensión se presenta al ser ca-

paz de resolver problemas áulicos, ya sea entre estudiantes o entre estudiante y profesor, al trabajar colaborativamente con compañeros de la misma área profesional o diferente para poder sacar proyectos profesionales adelante.

Dimensión valoral: aun cuando su trabajo es enseñar contenidos específicos de una materia, no cabe duda que todo profesor se convierte en educador moral, muchas veces (o casi siempre) inconscientemente, de ahí la importancia de que los profesores tengan claridad en cuanto a sus propios valores a fin de no mostrar incoherencia frente a los estudiantes; por ejemplo, decirse responsable pero nunca revisar ni mucho menos devolver tareas a los estudiantes.

Dimensión física: la UAA, preocupada por la salud física de sus estudiantes, ha contemplado esta dimensión en el MEI; sin embargo, los profesores no pueden ni deben quedar exentos de ésta, de ahí que el cuerpo docente tiene como responsabilidad cuidarse a sí mismo en su salud integral, recordando que para la Organización Mundial de la Salud “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2017). Este bienestar total se verá reflejado en lo laboral, entre otras cosas, al no tener ausentismo en su relación con sus pares o demás miembros de la comunidad universitaria.

Dimensión cultural: por cultura se entiende el “conjunto de modos de vida creados, aprendidos y transmitidos por una generación a otra, entre los miembros de una sociedad particular” (Abbagnano, 1974); estos modos de vida incluyen lengua, religión, expresión artística, modos de trabajo, etc., por lo cual, todo profesor, al ser miembro de una cultura particular, no sólo vivirá acorde a ella, sino que se convertirá en transmisor y generador de la misma.

« El profesor no debe ser visto únicamente como el facilitador o mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también como ese sujeto que ayudará al estudiante en su desarrollo integral; por ello, también debe dar muestra de poseer una formación integral. »

Dimensión social: el individuo, desde su nacimiento, está inmerso en diversos grupos que le ayudan en su proceso de socialización y adquisición de los variados conocimientos existentes; sin embargo, también “necesita adquirir las ideas y sentimientos que constituyen la conciencia colectiva e interiorizarlos en su propia conciencia. [Y] dicha labor, dado que no se produce espontáneamente, sólo puede ser resultado de una acción deliberada e intencional: la educación” (Di Pietro, 2004: 108).

Así es como la escuela se convierte en el espacio en que pasa la mayor parte de su vida y donde el profesor juega un papel de suma importancia; por tanto, quien ha tomado la decisión de ser profesor vive esta parte primordial de la socialización en su máxima expresión, puesto que en su diaria convivencia con los estudiantes da muestra de lo que es estar con los otros, atenderlos, escucharlos y, sobre todo, ayudarlos a aprender ese estar con los otros.

Conclusión

La sociedad tiene múltiples necesidades insatisfechas, y seguramente otras están por emerger; está ávida de profesionales “conocedores de la realidad que vive el país y solidarios y comprometidos en la solución de sus necesidades” (Acevedo *et al.*, 2011). Para lograr mayores niveles de satisfacción, se necesitan profesionistas responsables, justos, honestos, puntuales, serviciales, que no piensen solamente en sí mismos y en mantener su estatus; se requiere de profesionales con compromiso ciudadano, gente íntegra, y para ello las IES juegan un papel importante.

Por lo anterior, es de suma importancia que el cuerpo de profesores de las IES no solamente esté capacitado en lo profesional, sino que también lo demuestre en sus valores y actitudes, en un estado de salud óptimo, en relaciones sociales sanas, con un bagaje cultural extenso, así como en la apertura hacia ideas distintas a las propias. A modo de invitación, queda el que como profesores se analice y reflexione individualmente acerca de las dimensiones mencionadas, de tal manera que se determine cómo se está en cada una de ellas, cuál requiere ser fortalecida, cuál está olvidada, recordando que estas dimensiones forman parte de nuestra persona, y que al estar frente a jóvenes universitarios afloran y los educan también.



Fuentes de consulta

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Acevedo, J., Bernal, R., Camacho, S., Chávez, J., Láriz, J. y Quintanar, J. (2011). *Ética y humanismo en la educación*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3). Recuperado el 10 de julio de 2017, en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=26920306.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Acerca de la OMS. Quiénes somos y qué hacemos*. OMS. Consultada el 26 de junio de 2017, en: www.who.int/about/es/.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2007). Modelo Educativo Institucional, en *Correo Universitario*, No. 15, séptima época, 29 de mayo de 2015. Primera reimpresión. México: UAA. Recuperado el 7 de junio de 2017, en: <http://www.uaa.mx/nu/>.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (12), 1-18. Recuperado el 5 de julio de 2017, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482001>.

Genealogía y psicagogía. Dos concepciones de la educación y una reflexión orientada para el salón de clases

Jorge Alberto Guerra Gutiérrez

Uno de los principales retos de la educación actual es el cultivo de la reflexión pedagógica en las aulas. El ritmo acelerado de la vida moderna y sus múltiples exigencias impacta directamente en la actividad en las aulas, de manera que pocas veces nos permitimos detenernos a reflexionar en torno al ser mismo de la educación. Parece ser que, en la cotidianidad de nuestras prácticas, damos por supuesto el carácter positivo de la educación; es decir, presuponemos que esta última es “buena en sí misma”, sin reflexionar en los pormenores de tal valoración ni en sus consecuencias prácticas. Proponemos que esta regularidad oculta una pregunta fundamental, que aún no hemos sabido responder en toda su profundidad: ¿qué es educar? Pregunta cuya formulación se torna insoslayable, en un contexto donde la educación sucumbe frente a los intereses de los mercados, nacional e internacional. Encontramos que la pedagogía aporta herramientas conceptuales para una reflexión que nos permite orientar nuestra experiencia educativa cotidiana.

El objetivo de este breve texto es la invitación a una reflexión en torno al ser mismo de la práctica educativa cotidiana. Reflexión que se sustenta en la revisión de dos concepciones de la educación propuestas por Michel Foucault. Iniciamos con la caracterización de tales propuestas, con el fin de habilitarlas para su implementación en una reflexión grupal en el aula. Lo anterior en una dinámica, cuyo objetivo es generar una polémica grupal en torno al paroxismo que representa el estudio comparativo de las concepciones *genealógica* (Foucault, 2008) y *psicagógica* de la educación (Foucault, 2006), para el abordaje reflexivo de nuestras prácticas educativas.

Tres niveles de análisis de la educación, inspirados en las etapas del pensamiento de Foucault

La brevedad de este texto nos obliga a precisar, de inmediato, los conceptos fundamentales para nuestro ejercicio reflexivo. Entendemos la pedagogía como una reflexión en torno al ser mismo de la práctica educativa, la identificamos como una filosofía, más específicamente, como una ontología de la educación; en tanto nos cuestionamos por su ser, nos preguntamos: ¿qué es educar? Además, advertimos que la reflexión pedagógica pocas veces es llevada al aula, de manera que el alumno queda excluido de un ejercicio reflexivo en torno al ser mismo del

concepto que lo define como alumno. Como mencionamos, para responder a tan elemental pregunta, abordamos dos concepciones de la educación inspiradas en el pensamiento de Foucault.

Cada una de las tres etapas del pensamiento de este filósofo francés supone una concepción de la educación. A continuación, se ilustran tales propuestas, con base en un ejemplo sustentado en el análisis de un reglamento escolar (Gutiérrez, 2009).

En la etapa más temprana de su reflexión arqueológica, o primer nivel de análisis, nuestro autor se ocupa de las condiciones histórico-epistemológicas de los saberes. De manera que, un análisis arqueológico de la educación se enfocaría en aspectos histórico-discursivos. Por ejemplo, respecto al análi-

« El ritmo acelerado de la vida moderna y sus múltiples exigencias impacta directamente en la actividad en las aulas, de manera que pocas veces nos permitimos detenernos a reflexionar en torno al ser mismo de la educación. »

sis del reglamento escolar, nos preguntaríamos: ¿de qué formaciones discursivas deriva tal reglamentación? La respuesta podría encontrarse en el rastreo de los códigos de la vida religiosa o militar que han influido, en distintas medidas, en la educación.

El segundo nivel de análisis del fenómeno educativo que encontramos en la obra de Foucault es el genealógico, y considera la educación en dos sentidos: como la imposición de técnicas disciplinarias y como la resistencia a esta imposición. El principal interés de la etapa genealógica es el poder. El análisis genealógico se subdivide en dos: en primer lugar, se refiere al discurso en su relación con elementos no discursivos, es decir, siguiendo con el ejemplo, da cuenta de la conexión entre la ritualidad no explícita del reglamento escolar y sus contenidos discursivos; de forma tal que el alumno entiende la diferencia entre un texto didáctico y un reglamento escolar, lo anterior por efecto de los elementos no discursivos de ritualidad. En segundo lugar, la genealogía centra su atención en los *dispositivos* (Castro, 2010); es decir, se enfoca en las técnicas disciplinarias que el reglamento impone a los estudiantes para controlar sus cuerpos, se centra en la relación entre la norma y la respuesta que ofrece el cuerpo del alumno.

Finalmente, el periodo de gobernabilidad ofrece un concepto que promete “salvar la pedagogía” de su concepción como mera imposición de técnicas disciplinarias. Este nivel de análisis se ocupa de las técnicas de autogobierno, es decir, da cuenta de los elementos del reglamento que son recuperados “libremente” por el alumno, no por efecto de coerción, sino por una posible experiencia exitosa en el ejercicio de alguna técnica de autogobierno, sugerida por el reglamento o por la práctica educativa (Gutiérrez, 2009).

Ahora, centramos nuestra atención en los dos últimos niveles aquí expuestos, específicamente en las contradicciones que surgen en la contraposición de las concepciones genealógica y psicagógica de la educación, propuestas por Foucault.

La generalización de las disciplinas, una propuesta genealógica de la educación

El análisis genealógico nos permite determinar las tecnologías disciplinarias presentes en la experiencia educativa, técnicas que son identificadas con la vida carcelaria. Desde la perspectiva genealógica, la práctica educativa es considerada, por un lado, como determinada por instancias de poder (instituciones y autoridades educativas); por otro lado –en otro nivel de análisis–, la educación ejerce *control sobre el cuerpo del alumno*.¹ La genealogía considera la educación en dos sentidos: como una práctica controlada por cierto tipo de dispositivos centralizados de poder y, por otra parte, como controladora de los cuerpos de los alumnos, mediante la implementación de técnicas disciplinarias específicas.

Desde esta perspectiva, no consideramos el aparato escolar como una unidad global, sino como una instancia centralizada que reúne un complejo conjunto de técnicas disciplinarias o de control de los cuerpos. Los objetivos de la investigación genealógica son: determinar cuáles son estos dispositivos o técnicas, y describir cómo operan y la manera en que se relacionan entre sí. Desde la genealogía, la educación representa un ejemplo de la *generalización de la disciplina* que caracteriza nuestra sociedad occidental. Esta tesis se refiere al hecho de que toda nuestra cultura se encuentra plagada de elementos disciplinarios, de corte carcelar. En este contexto, el poder se aplica a través de microtécnicas sobre los cuerpos (Foucault, 2008: 85).

Cuidado de sí y psicagogia como propuestas éticas para la educación

La alternativa al determinismo genealógico de la pedagogía (expuesto en el apartado anterior) es la *psicagogia*, propuesta educativa que caracteriza la etapa de gobernabilidad del pensamiento de Foucault. Si bien la educación tradicional tiene por objetivo dotar al sujeto de aptitudes definidas, de antemano la psi-

1 Por *control de los cuerpos* nos referimos a las técnicas utilizadas por la educación para que un cuerpo permanezca en un lugar determinado y concentre su atención en los procesos de instrucción. Estas técnicas van desde la asignación de espacios mediante premios y castigos, hasta el uso de sustancias como el Ritalín.



cagogia busca la transmisión de una verdad distinta de las meras aptitudes; su objetivo es modificar el modo de ser del estudiante, pero de una manera particular; sin embargo, antes de definir psicagogía, es preciso exponer, de forma breve, uno de los temas centrales del periodo de gobernabilidad: la *epimeleia heautou* o *cura sui* o “inquietud de sí”. Este concepto se refiere a la necesidad de “ocuparse de uno mismo” como requisito para acceder a la verdad (Foucault, 2006).

El concepto de psicagogía fue introducido en el curso “La hermenéutica del sujeto”, en el cual se observa que el problema del cuidado de sí atraviesa casi toda la cultura griega, helenística y romana, y culmina con el “momento cartesiano”. En este contexto, el conocimiento se convierte en el modo de acceso fundamental a la verdad; por tanto, se descalifica el problema de la inquietud de sí, de manera que este problema filosófico quedó excluido del campo del pensamiento moderno, pues con la modernidad,

la verdad es considerada como un conocimiento sustentado en la relación de condiciones formales con condiciones objetivas verificables. El cuidado de sí se refiere a tres cosas: a una *actitud* respecto a uno mismo, los otros y el mundo; a un tipo de *mirada* hacia uno mismo, que involucra ejercicios específicos y meditación; y finalmente, se refiere a *técnicas* o acciones que uno ejerce sobre sí mismo con el objetivo de transformarse para acceder a la verdad. Las técnicas del cuidado de sí son: la meditación, memorización del pasado, examen de conciencia, verificación de las representaciones a medida que se presentan en la mente, entre otras. Todas tienen el objetivo de transformar al sujeto con el fin de acceder a la verdad.

El cuidado de sí representa tanto una actitud como una mirada en relación con uno mismo y los otros; además, se refiere a un conjunto de técnicas a través de las cuales el sujeto accede a la verdad sobre sí mismo y sobre los otros. El supuesto fundamental del cuidado de sí es la necesidad de la modificación de la propia existencia como requisito para el acceso a la verdad; es decir, la verdad no se le ofrece al sujeto con pleno derecho, no se obtiene por un mero acto de conocimiento, es preciso que el sujeto se modifique a sí mismo para acceder a ella. En este contexto, el dinero no es suficiente para acceder a la educación, pues hay una exigencia mayor: el cuidado de uno mismo.

Es en este punto donde el problema del cuidado de sí nos lleva a la psicagogia. La labor del “psicagogo”, o maestro, es incitar a los alumnos a ocuparse de sí mismos. En este contexto, la educación posee un sentido iniciático, representa un primer despertar, es “un agujijón que debe clavarse allí en la carne de los hombres” (Foucault, 2006). Para la psicagogia, la actividad docente consiste en exhortar a los alumnos a ocuparse de sí; en definir la importancia del cuidado de sí y del autogobierno como principio de toda conducta racional.

Ejercicio en el aula: una reflexión pedagógica

Durante la elaboración de la investigación en torno a las concepciones de educación propuestas por Foucault, se realizaron dos actividades: una reflexión en torno a la antinomia foucaultiana de la educación, y otro ejercicio en torno a las técnicas necesarias para el cultivo del hábito de la lectura.

Una vez expuestos los conceptos principales en el aula, se invitó a los alumnos a exponer sus experiencias personales, tanto en la pedagogía genealógica, como en la psicagogia. Lo anterior, da cuenta del nivel de comprensión mediante el uso adecuado de estos conceptos por parte del alumno en su argumentación. De forma general, se puede decir que los estudiantes entienden los conceptos cuando los aplican en su experiencia personal y reflexionan sobre la viabilidad de su uso. Se observó que muchos estudiantes evadieron la pregunta sobre su experiencia personal frente a la disciplina en la educación y la psicagogia generalizando sus respuestas; es decir, no refiriéndolas a experiencias personales. Mientras que otros se dieron a la labor de profundizar en sus recuerdos a este respecto.

Consideró las respuestas generalizadas como una forma de evasión de la pregunta original, dado que esta última se refería específicamente a vivencias particulares. Las respuestas que documentaron recuerdos denunciaron abusos por parte de maestros que, por ejemplo, no permitían a los alumnos ir al baño. Se observó que todos los esquemas disciplinarios operan mediante dispositivos, en este caso, mediante el control de las funciones fisiológicas. También se denunció la imposibilidad de señalar a algunos maestros sus errores, o la dificultad para sustentar un punto de vista diferente. Se documentaron casos extremos, como trabajos obligatorios o asistencia forzada a actividades culturales como requisito para aprobar. La obligatoriedad de los actos cívicos también fue considerada como una vivencia de la educación disciplinar. Se denunciaron, a su vez, abusos de autoridad por parte de los maestros, como gritos, regaños injustificados y modelos disciplinarios exagerados.

Por otra parte, se observó que la psicagogia es identificada por los alumnos como un esfuerzo personal por aprender. Como ejemplos de este tipo de pedagogía, los alumnos mencionaron un caso en el que el nivel de la tarea excedió el nivel solicitado por el maestro, dado el interés del alumno. También se ejemplifica la experiencia psicagógica con la lectura de libros que despiertan el interés del alumno y la libertad en la elección de la carrera. Se mencionó, como ejemplo de la psicagogia, la flexibilización de la exigencia de asistencia frente a la entrega de trabajos e investigaciones del alumno. Destaco que dos alumnos señalan situaciones en que el maestro

de matemáticas consiguió despertar el interés en los alumnos mediante la realización de tareas de matemáticas sin obligatoriedad; es decir, optativas. El alumno señala que los que sí hacían la tarea no tenían problema al realizar el examen. Hay que observar la gracia de algunos maestros de matemáticas para impartir su clase de un modo original, y conseguir que la materia agrade a los alumnos mediante el uso de dinámicas. Las clases representativas son consideradas también como ejemplos de vivencias psicagógicas, en éstas se observa la capacidad de cambiar la forma de ver el mundo mediante clases que impresionen a los alumnos.

El objetivo de la siguiente actividad fue que el alumno dejara de ver la lectura de un texto como un dispositivo disciplinario y la concibiera como un problema de autogobierno. En este ejercicio, el maestro no puede obligar al alumno a realizar la lectura de este texto, lo más que puede hacer es sugerirle que cultive el hábito de la lectura. Se advierte que la exigencia de la realización de una lectura, mediante dispositivos disciplinarios, conlleva respuestas o contra técnicas no deseadas, que pueden consistir en copiar los reportes de otros compañeros, o bien, en copiar textualmente fragmentos de una lectura en el reporte. Es por ello, que frente a este problema se busca una solución fundamentada en la reflexión en torno al autogobierno.

La reflexión del alumno en torno a sus técnicas personales para el cultivo del hábito de la lectura

Se les dejó a los alumnos la tarea de responder la siguiente indicación: Describe las técnicas que ne-

cesitas para cultivar el hábito de la lectura. Para la próxima semana no hay que hacer reporte de lectura, sino el reporte de la experiencia de realizar esa lectura; es decir: describir en qué circunstancias, bajo qué presiones y con qué técnicas realizaste tu lectura. Esta descripción puede realizarse en la forma de un cuento, o bien, en la forma de un diario.

El objetivo era que el alumno concibiera el problema del hábito de la lectura como propio, no como un problema administrativo, disciplinario o estadístico. El hecho de que un alumno de universidad no pueda sentarse media hora a realizar una lectura de antropología, por ejemplo, no debe ser visto como un problema disciplinario externo al alumno. En este contexto, no importa la estadística de lectura en México, importan las técnicas que el alumno aplique para el cultivo de tan necesario hábito.

Conclusión

La educación, vista desde el enfoque de la psicagogía, posee un objetivo político: el gobierno de sí, condición *sine qua non* para la vida con los otros. Es decir, desde la perspectiva de la psicagogía, el problema político posee un carácter educativo, individual y personal, atañe directamente al alumno en su relación consigo mismo. La vida con los otros no es posible sin los cuidados personales necesarios para el autogobierno. De aquí se deduce una crítica al sentido nacionalista de la educación, enfocado en la justificación histórica del gobierno externo, coercitivo y disciplinario. Para la psicagogía, la vida social depende del autogobierno; el objetivo de la educación es la formación de sujetos libres, o sujetos que se autogobierren a sí mismos.

Fuentes de consulta

- Castro, E. (2010). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. (35a edición.) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France*. México: FCE.
- Gutiérrez, G. (2009). Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso). *RME*, octubre-diciembre, 14(43), 1079-1102. Recuperado en julio del 2017, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808005>.
- Zuluaga, O. et al. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Currículum, vida y cultura: una aproximación filosófica¹

Gustavo Adolfo Esparza Urzúa

Entre la vida natural cotidiana y las técnicas curriculares

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de la relación entre el currículum –en tanto que instrumento pedagógico–, la vida cotidiana –como marco general de desarrollo–, y la cultura –como producto curricular. Mi interés se centra en el vínculo que existe entre el diseño de planes y programas y los fundamentos que favorecen que el currículo opere como agente constructor de la vida cultural.

El problema que se asume es simple, considerando que todos los seres humanos de modo natural evolucionamos y adoptamos un conjunto de acciones específicas que nos permiten solventar distintos problemas, ¿por qué es necesario el desarrollo de programas educativos que fomenten conductas que, en principio, podemos considerar no-naturales? Centremos el problema: la pertinencia y necesidad de construir planes y programas técnicos que estén encañonados al desarrollo de habilidades específicas que parece satisfacer más a ciertos intereses grupales que a las propias necesidades cotidianas, conlleva a la valoración del currículum como instrumento de articulación del poder. En el trabajo ya clásico de Bordieu y Passeron (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, se sostiene que el instrumental pedagógico desarrollado por la escuela se convierte en un promotor y conservador de los intereses sociales, lo que genera una violencia simbólica al establecer un marco didáctico general de formación en lugar de un marco didáctico diferenciador en el cual se promuevan las capacidades individuales.

Aunque, efectivamente, el currículum se encamina a la promoción de las conductas educativas y, en ese sentido, se puede considerar como instrumento de articulación del poder, se sostiene que una revisión de sus fundamentos permite relacionar: i) la vida cotidiana como hecho natural, y ii) los instrumentos técnico-pedagógicos que, aunque operan como recursos para la consecución de fines educativos, armonizan con los fines perseguidos por una cultura en general. Es decir, los principios mediante los cuales un proyecto formativo transforma a la sociedad no deben ser considerados como medios de control, sino como una necesidad natural de guía y orientación. El currículum, en este sentido, se ofrece como el instrumental técnico que permite el logro de ciertas conductas operativas que no sería posible alcanzar de ningún otro modo.

El currículum como productor y promotor de la vida social

El currículum, como instrumento y órgano pedagógico, ha sido caracterizado por los distintos teóricos curriculares como un recurso a través del cual es posible la vinculación y promoción de los objetivos y fines educativos. Por ahora, no podemos distinguir por qué un instrumento que se propone favorecer conductas sociales o culturalmente cotidianas debe considerarse como un instrumento promotor de lo

1 Agradezco los comentarios y sugerencias de algún lector anónimo. Su reflexión sobre el concepto de currículum me permitió revisar ciertos comentarios que, de no haber corregido, hubiera sido imprecisa la tesis que quería plantear; considero que, incluidas las sugerencias, la idea central que propuse se mantiene. También mis agradecimientos al High School del Centro Escolar El Encino por el apoyo y recursos a la redacción del presente texto. En este centro desarrollé parte de las ideas que aquí presento.

« El currículum, en este sentido, se ofrece como el instrumental técnico que permite el logro de ciertas conductas operativas que no sería posible alcanzar de ningún otro modo. »

cotidiano. Lo que sí se puede establecer es que el currículum ha sido caracterizado como un “instrumento funcional de la educación” (Tyler, 1973: 9). Para Ralph Tyler, los “fines que desea alcanzar la escuela” son el punto de partida para la organización de programas educativos; sin embargo, el mismo autor también pregunta si estos fines se buscan conscientemente o son cuestiones de “preferencia personal de ciertos individuos o grupos [...] en última instancia, son cuestión de preferencia personal y, en consecuencia, dependen de los juicios de valor de las autoridades docentes. Por ello hace falta una filosofía amplia de la educación que guíe en la formulación de esos juicios” (Tyler, 1973: 10).

Estos señalamientos de Tyler establecen un problema central en la historia del currículum: ¿qué tipo de filosofía se debe tener en cuenta a la hora del diseño de actividades educativas?, y lo que es aún más complejo: ¿es necesaria una filosofía educativa para la construcción de un instrumento que tiene como finalidad la promoción social? Para Joseph Schwab (1970), la solución de esta problemática generó una concepción *teórica* a expensas de una visión *práctica* del currículum; por ello, para el autor, era claro que el sentido de lo curricular se había encaminado a resolver dilemas teóricos que, en apariencia, resolvían cuestiones relacionadas con el proceso educativo, pero conllevó a una desatención de las prácticas educativas que debían ser satisfechas por un plan de estudios. Como alternativa de solución, Schwab planteará la necesidad de reincorporar una metodología del diseño que estuviera encaminada a resolver acciones prácticas en lugar de fomentar conductas teóricas. Hay que resaltar, sin embargo, que el centro de la argumentación de este autor no está en la eliminación de la teoría para el diseño curricular, sino en la consideración de una “metateoría” que tuviese como objeto pensar el currículum desde teorías educativas, en lugar de teorías científicas alternativas que parecen no considerar el proceso educativo y de construcción curricular (Schwab, 1970: 33-39).

Este planteamiento es retomado por Stephen Kemmis (1986), al considerar que “el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro” (p. 30. Énfasis en el original). Para este autor, entonces, el dilema del currículum se encuentra en las “interpretaciones” de dicha relación, ya que el currículo no sólo promueve entre los miembros de una sociedad un sistema de creencias, costumbres y prácticas cotidianas, sino que el propio programa educativo representa el conjunto de valores y tradiciones de un entorno cultural; es decir, un plan curricular traduce los modos en que se debe vincular la concepción ideal pensada para una sociedad o teoría curricular con el conjunto de tradiciones y actividades cotidianas de una sociedad o práctica curricular. Por ello, para este autor, una teoría curricular tiene como centro de reflexión el “problema de la representación” (Kemmis, 1986: 30).

Este problema representacional se puede apreciar más claramente en el trabajo de César Coll (1991:21), *Psicología y currículum*, quien, como parte de la “búsqueda de un marco curricular común que tenga en cuenta las características de la enseñanza obligatoria, [debe] traducir [los principios pedagógicos propuestos por el estado] en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica”. Para Coll, entonces, el currículum es un “eslabón” que vincula los principios pedagógicos generales con las prácticas operativas tradicionales.

Bajo estas dimensiones, se puede apreciar que el intento por vincular el currículum con su práctica, en no pocas ocasiones, ha desembocado en una “disonancia pedagógica”; es decir, en la construcción de planes educativos suele no existir una vinculación entre los términos didácticos propuestos para el desarrollo de las distintas habilidades dentro del aula, y los propios principios curriculares que se proponen para normar las acciones docentes. Gaspar Zavala y Gustavo Esparza (2015: 7) han resaltado este aspecto diciendo que “la teoría curricular, en muchos de los casos, no siempre se desarrolla en la docencia generando disonancias pedagógicas, lo que exige una revisión crítica para mediar entre el aula, la planeación y el aprendizaje significativo como centro”.

El esfuerzo se debe centrar, según estos autores, en la promoción didáctica de las conductas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades

que favorezcan la solución de los problemas a los que el individuo se enfrentará durante su vida en comunidad. El interés, por tanto, insiste en el reconocimiento de que el currículum debe promover acciones culturales que permitan el cumplimiento de las tareas a las que debe responder el individuo en comunidad. En este punto, entonces, se debe preguntar: ¿bajo qué mecanismos es posible establecer que el currículum opera como instrumento de promoción cultural?

La vida social y sus marcos e instrumentos culturales de reproducción

Para el análisis de este punto, traeré a consideración la filosofía de la cultura propuesta por Ernst Cassirer (1998), desarrollada en el marco de su *Filosofía de las formas simbólicas* (FFS). La tesis central de este filósofo neokantiano es que la filosofía clásica y medieval consideró que el estudio de la realidad se constituía bajo marcos sustanciales, en lugar de considerar los marcos funcionales o relacionales en los cuales se construye el conocimiento del mundo; es decir, el conocimiento de la realidad no se desarrolla de modo dicotómico (ser o no-ser), sino bajo marcos dialécticos en los que las dualidades interaccionan para la organización de formas simbólicas de conocimiento (Cassirer, 1998: 2012).

Toda la tarea que debe enfrentar una filosofía de la cultura se traduce en la investigación de los mecanismos que hacen posible la vinculación entre los aspectos más variados y que, en apariencia, se ofrecen como dualidades opuestas. Así, la subjetividad y la objetividad, la singularidad y la universalidad, vida y cultura, entre otras, se constituyen como antítesis básicas para la organización de una investigación crítica. A partir de esta consideración, Cassirer planteará que el resultado no es traducible a la formación de puntos, de acuerdo en los que las partes estudiadas encuentran una armonía constituida por un principio regulador, sino que se encuentran formas simbólicas específicas que revelan, no una formación cultural que representa las distintas fuerzas en interacción, sino las formas de vida mismas. Toda formación simbólica, en última instancia, es la realidad en la que nos desarrollamos y existimos, pero ahora en lugar de buscarla directamente, la entendemos por medio de sus refracciones y órganos espirituales a través de los cuales se revela (Cassirer, 1998).

Cassirer, entonces, comprenderá que toda forma simbólica cumple los siguientes criterios: 1) son recursos de vinculación entre el objeto y el sujeto; 2) son recursos de mediación para el conocimiento de la realidad y la vida; 3) son productos

« El valor de lo curricular está en la organización de experiencias educativas que se traducen al conjunto de experiencias vitales, por medio de las cuales es posible la formación cultural y social de los ciudadanos que integran a una comunidad. »



humanos toda vez que el conocimiento es una facultad o poder del ser humano; 4) refieren a distintos niveles de interacción cultural dependiendo de la relación que cumplan (expresiva, representativa o simbólica), (Esparza, 2017).

Vida cotidiana y cultura: una interrelación curricular

Hasta ahora se ha sostenido que el currículum opera como promotor de la vida cultural, toda vez que ofrece un programa organizado para el fomento de los intereses sociales, por lo que éste se constituye no sólo como un instrumento de reproducción dogmático, sino como una actividad necesaria para la conservación y promoción de la cultura misma. Si, en este sentido, se acepta que el interés de la vida en comunidad está centrado en la preservación y en el desarrollo de mecanismos de promoción, entonces se puede asumir que todo programa educativo mantiene una responsabilidad pedagógica y cultural.

Considerando aquí el conjunto de principios estipulados por Cassirer y aplicados al problema curricular, se puede aducir lo siguiente sobre el currículo: a) es un recurso de vinculación entre el sujeto y el entorno cultural; b) es un recurso de mediación entre la realidad y la vida en comunidad; c) es un produc-

to pedagógico que tiene como finalidad la promoción de los valores comunitarios; d) permite el desarrollo en distintos niveles y promoción conductual y socio-cultural. De este modo, entonces, se puede sostener que el currículum es una práctica pedagógica que, por principio, no está constituida o reducida a la atención de las necesidades políticas o de intereses grupales, sino al desarrollo y promoción de las acciones que a la comunidad y a quienes participan y viven en ella les convenga. Toda desviación de estos principios básicos no constituye la razón de ser del currículum, sino una práctica profesional ajena a la planeación educativa, pero una evaluación ética de lo curricular corresponde a otra reflexión.

Conclusión

En el presente trabajo se reflexionó sobre la relación que mantiene el currículo y la vida cultural de las sociedades. Se sostuvo que el papel central de una planeación educativa está centrado en la preservación de los valores y principios culturales. Se hizo notar que el valor de lo curricular está en la organización de experiencias educativas que se traducen al conjunto de experiencias vitales, por medio de las cuales es posible la formación cultural y social de los ciudadanos que integran a una comunidad.

Fuentes de consulta

- Bordieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas. Fenomenología del conocimiento*. Traducción de Fernando Morones. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (2012). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía de la cultura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Esparza, G. (2017). Ernst Cassirer: Fenomenología del autoconocimiento en el marco de la tensión vivencial y espiritual. *Agora: papeles de Filosofía*, 36(1), 149-169.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Schwab, J. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association Center for the Study of Instruction.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Zavala, G. y Esparza, G. (2015). ¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo? Una visión conciliadora dentro del aula. *Docere*, 13, 7-10. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

La buena educación: nociones del alumnado de un bachillerato universitario acerca de la calidad educativa

Norma Graciella Heredia Soberanis y Rubí Surema Peniche Cetzal

Introducción

Bajo la ideología neoliberal que domina actualmente el campo de la educación formal, el término “calidad” está presente en la redacción de metas y objetivos estratégicos incluidos en los planes institucionales, por lo que técnicamente representa un macrocriterio para evaluarla. Para Gago (2002), usar sólo el término “calidad”, sin ningún calificativo que lo acompañe, es ambiguo, ya que mencionar que algo es de calidad es una obviedad, pues todo tiene calidad, aunque sea mala. Este autor señala que lo fundamental de la evaluación radica en el adjetivo que ha de agregarse al sustantivo “calidad”, por lo que encontrar el adjetivo más adecuado, es decir, la calificación correcta y verdadera de la calidad de algo, es el propósito de la evaluación; de tal forma que al hablar de la calidad de los programas educativos, lo deseable es contar con procesos evaluativos transparentes y precisos en sus paradigmas, enfoques y métodos, para que los resultados que revelen sean creíbles, válidos y confiables.

Atendiendo a las necesidades por determinar un camino hacia una educación de calidad, en México, la definición del concepto fue operacionalizada con las siguientes dimensiones: relevancia, eficiencia, pertinencia, impacto, equidad, eficacia interna y eficacia externa (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2011). Las dimensiones de eficacia y eficiencia muestran elementos traducidos en estándares cuantitativos calculados con base en porcentajes, tasas o índices, como: de retención, deserción, promoción, eficiencia terminal, entre otros; sin embargo, es interesante que en la definición del constructo calidad, contemporáneamente sea considerada la equidad.

Entonces, ¿lo educativo sería de calidad haciendo referencia al componente distributivo en cuanto al acceso, permanencia y conclusión de la escolarización mínima obligatoria, aunado a que la educación proporcionada sea igualmente justa respecto a la igual utilidad de lo aprendido para la

diversidad de características y puntos de partida de cada persona?

Aunque sea muy aventurado, se puede decir que el término calidad se encuentra muy desgastado en los discursos políticos y educativos, y hasta ahora, a pesar de los esfuerzos a nivel mundial, nacional y local, consistentes en la implementación de reformas para los diferentes niveles de los sistemas educativos, la educación formal ha sido insuficiente para que todo ciudadano pueda ejercer el derecho a ser y estar educado.

Actualmente, la educación media superior (EMS) en México enfrenta retos de gran consideración, entre ellos se encuentra la baja cobertura, problemas de equidad, tasas altas de abandono escolar, profesores y directivos con debilidades en su formación, bajos resultados educativos, calidad diferenciada en los servicios, falta de oportunidad para continuar con estudios de nivel superior, deficiencias en la infraestructura y el equipamiento

de las escuelas, desarticulación con la demanda laboral, así como alta presencia de violencia y conducta de riesgo entre los estudiantes (Ortega, 2014). Para dar respuesta a estas problemáticas, de manera local la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) elaboró en el año 2012 una reestructuración de su primer modelo educativo, al cual denominó Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), basado en ofertar una educación de alta calidad para todos los niveles educativos que imparte, entre ellos, los bachilleratos generales, siendo para la península de Yucatán la oferta educativa prioritaria para cursar EMS.

¿Qué significa una educación de calidad para el alumnado de EMS? A continuación, se describen los resultados encontrados mediante la realización de tres grupos focales y cuatro entrevistas individuales a estudiantes y egresados de un bachillerato universitario con énfasis en la interacción comunitaria, ofertado por la UADY. En total participaron 36 estudiantes (12 por cada grupo focal: seis hombres

y seis mujeres), los dos mejores promedios de la primera cohorte egresada del bachillerato, dos estudiantes (un hombre y una mujer) con el más bajo rendimiento académico por su promedio inferior a 80 puntos, así como dos estudiantes (un hombre y una mujer) en situación de irregulares por haber reprobado más de tres asignaturas.

Las nociones de calidad expresadas por el alumnado, con base en Pérez (2004: 19-22), representan ideas complementarias de: a) percepción del servicio como satisfactorio, criterio básico de la calidad total, uno de los enfoques de movimientos de la calidad; y b) aquello que afecta la naturaleza de las cosas, enfoque absoluto bajo el cual la calidad equivale a una cualidad, clase, categoría, entendida como sinónimo de bueno, excelente o elevado. Para el alumnado, una educación de calidad, en sus propias palabras, es “una buena educación”.

En la Figura 1 puede observarse la representación de los factores identificados con base en las opiniones del alumnado participante.



Figura 1. Factores asociados a nociones de una educación de calidad.

Factores institucionales

Como factores institucionales los alumnos mencionaron elementos de organización escolar, ambiente social y relaciones externas. Para ellos, el ser una muy buena escuela implica que la gente conocida hable bien de ella y que la recomiende; es decir, involucra el reconocimiento social y la posesión de prestigio en el medio. Según Poulsen (2006), el prestigio es relacional y se basa en el reconocimiento y la evaluación que un público hace de un autor. Puede ser considerado como un atributo personal y sólo puede adjudicarse si un público o fuente lo acepta; en ese sentido, en términos del prestigio, no importa lo que eres, sino lo que la gente piensa que eres. Otro componente fue la accesibilidad que ésta brinda para ingresar y permanecer en ella; implica, por una parte, cobrar cuotas de inscripción o pagos económicos en contraste con otras instituciones educativas similares, y por otra, tener una ubicación cercana al domicilio de los estudiantes o facilidad de transporte.

Factores pedagógicos

La noción de buena enseñanza estuvo ligada a una intervención del profesorado que logre un cambio percibido en el alumnado respecto a un mejor dominio teórico-práctico de las disciplinas preponderantes en el currículo, como son comunicación y matemáticas; claro, en contraste con el estado de conocimiento previo auto-identificado por el alumno. Centrarse en los buenos resultados educativos, desde el punto de vista de Martínez (2008: 35), pone “el énfasis en el mundo real, exterior, en lo observable, y no en los procesos subjetivos del que reproduce la competencia”.

Otro aspecto que configura las nociones de una buena enseñanza es la exigencia en el alumnado de un nivel de desempeño elevado, así como fomentar en éste la dedicación hacia el estudio y la competitividad; sin embargo, a pesar de que una parte del alumnado tiene la idea de que la buena enseñanza implica exigencia, otros estudiantes piensan que es necesario un límite en ella. La noción de buena enseñanza también estuvo basada en la posesión de conocimientos en gran cantidad por parte del profesorado. Y aunque en la literatura de evaluación del desempeño docente ha sido ampliamente debatido

« Al hablar de la calidad de los programas educativos, lo deseable es contar con procesos evaluativos transparentes y precisos en sus paradigmas, enfoques y métodos para que los resultados que revelen sean creíbles, válidos y confiables. »

qué tanto un alumno puede evaluar el dominio teórico del profesorado, lo que se hizo evidente es que la idea de tener muchos conocimientos forma parte de “ser un buen profesor”.

Con base en las ocho competencias que definen el Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato: 1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; 4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; 5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; y 8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008, acuerdo número 447); cruzando los factores pedagógicos mencionados por los estudiantes entrevistados, se pudo observar que las competencias 2, 3 y 4 son fundamentales desde la experiencia del alumnado.

También se comentó en los grupos focales la idea de que un buen maestro es una buena persona. Según lo dicho por los estudiantes, más allá de la tarea de enseñar contenidos, algunos profesores de bachillerato han logrado establecer relaciones armoniosas, cordiales, de respeto, empatía y solidaridad con ellos, llegando incluso a ser percibidas por un alumno como una relación de amistad. El ser tomado en cuenta como persona es una idea clave que representa la ruptura de esquemas tradicionales respecto al rol que desempeña el profesorado, entonces surge la idea de un profesorado exigente y a la vez



humano. Esa humanidad hacia ellos, por parte del profesorado, permite establecer un vínculo afectivo y, según López (1985:10), establecer este vínculo es una necesidad tan primaria como comer, por lo que esos enlaces, una vez establecidos, “constituyen una poderosa fuerza de unión con los demás y uno de los motivos más fuertes de conducta prosocial”. La creación del vínculo afectivo le posibilita al profesor influir en el estudiante, por lo que cumplir sus exigencias académicas y seguir sus recomendaciones se acepta y naturaliza como el rol que le corresponde desempeñar en la escuela, aunque sea pedagógicamente discutible.

Factores curriculares y sociales

Respecto al plan de estudios, se hizo notoria la idea de que una buena educación implica un contenido curricular extenso en cuanto a la presencia de un mayor número de asignaturas, comparado

con otros planes de estudio de bachillerato; y no sólo extenso, sino también variado, al permitirle al alumnado la posibilidad de tener una formación en diferentes áreas disciplinares ligadas a las carreras profesionales, concepto básico en la literatura del campo curricular para hacer referencia a una noción de la flexibilidad curricular.

Otra idea respecto al currículo que representa una buena educación está en el aprendizaje de actitudes positivas para establecer relaciones sociales; se hizo referencia al desarrollo de actitudes y valores sociales; se tiene la percepción de haber aprendido a ser más sociable, así como la convivencia, la generosidad, el ser solidario, el dialogar con la familia y llevarse mejor con compañeros, amigos y su comunidad. En otras palabras, han integrado a sus nociones de una buena educación el que ésta abarque la formación integral, una formación que toca su vida personal, social y familiar, más allá del aprendizaje de las disciplinas.

La apertura de la escuela, al permitir la participación de investigadores y miembros de grupos sociales que trabajan de forma extraescolar con los estudiantes en actividades del cuidado de la salud, uso de redes sociales, fomento a la lectura, entre otras, también ha ocasionado cambios en la percepción de los estudiantes acerca de lo que es una buena escuela, centrándose en que ésta incluye actividades de interés para la salud y el ocio, además de permitir con naturalidad el ser sujetos de investigación para conocer sus características somatológicas, físicas y psicológicas.

En el texto anterior puede observarse la idea de que una buena escuela incluye la presencia externa de profesionistas preocupados por el bienestar de los estudiantes. Se considera como natural que las autoridades educativas, investigadores y personal de instituciones externas centren su interés en ellos para ayudarlos a salir adelante.

Otra noción de buena educación está ligada a la percepción de que ésta logre cambios positivos en la vida de los estudiantes, ya que, según experiencias personales, debe propiciar formas de pensar y sentir asociadas con la madurez psicosocial esperada en la vida adulta. En este caso, una buena educación tiene como característica transformar al joven en adulto, incorporando en el alumnado deseos de superación, así como la manifestación de formas de pensar que representen madurez, como estar consciente de los problemas sociales, el ser responsable en la escuela en cuanto a estudiar y hacer tareas, así como ser respetuoso con las autoridades, sus familias y solidario con su comunidad.

Conclusión

Se manifiesta, a través de las palabras expresadas por el alumnado entrevistado, la expectativa y el derecho como ciudadanos de recibir una buena educación, encontrando una contradicción, transitando entre la justicia y la injusticia, ya que, por una parte, asumen que el ser justos con su formación implica otorgarles, como parte de un grupo social selecto, una educación desigual e injusta, es decir, una educación de élite que otros grupos sociales no reciben, siendo cómplices de una injusticia social; sin embargo, dado las características

que implica esta educación de élite, ellos perciben igualmente como necesario el vivir un rol de alumno que resulta injusto para los intereses sociales de una vida juvenil posmoderna, lo cual ya no importa, porque eso es lo justo para poder sobrevivir a la vida universitaria neoliberal.

Fuentes de consulta

- Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la Evaluación Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). *La educación media superior en México. Informe anual 2010-2011*. México: INEE.
- López, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, J. B. (2008). Globalización de los cursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J. B. Martínez Rodríguez y J. L. Aróstegui. *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. España: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Ortega, S. (2014). Retos y desafíos de la EMS en el marco de la reforma. Conferencia Magistral, Aguascalientes.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4ª ed.) España: Morata.
- Poulsen, C. (2006). El prestigio como factor discriminatorio en la universidad. En E. Pérez et al. (Coords.). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. España: Ministerio de Educación y Ciencia-CSIC-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (29 de octubre de 2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Yucatán, México: UADY.

El profesor de bachillerato: concepciones, retos y logros

Marthelena Guerrero Rodríguez, Gustavo Ornelas Rodríguez y María Antonieta Anabel Valencia García

Datos sobre el nivel medio superior en el estado de Aguascalientes

Los datos estatales (IEA, 2016) señalan que en el ciclo escolar 2010-2011 se inscribieron en el nivel 46 505 alumnos, mientras que en el ciclo escolar 2015-2016 la cifra es de 60 451 (29 879 hombres y 30 572 mujeres), cabe hacer notar que sólo en el municipio de Aguascalientes cursan este nivel 44 078 chicos, lo que habla de un aumento considerable en la matrícula; estos alumnos están inscritos en 310 planteles y son atendidos por una planta de 3 350 docentes. Obsérvese el porcentaje de matrícula por tipo de sostenimiento (ver Gráfico 1).

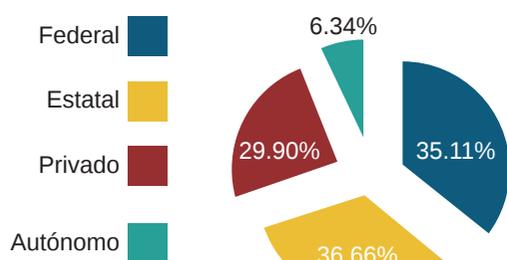


Gráfico 1. Tipo de sostenimiento
Fuente: IEA, ciclo escolar 2015-2016.

La cobertura a nivel estatal ha pasado de 65.15% en el ciclo escolar 2010-2011, a 79.98% en el ciclo escolar 2015-2016. Aunque no hay datos claros sobre deserción, se sabe que es muy alta. El único dato que se encuentra está disgregado por el subsistema y va de 4.67% (BACHUAA) a 30.94% (DGECYTM). Lo mismo pasa con la reprobación, que va de 2.58% (DGECYTM) a 28.90% (DGETI). (IEA, 2016; UAA 2017a; UAA 2017b; UAA 2017c).

Una de las principales dificultades originadas por la gran cantidad de opciones de formación académica en este nivel, era la poca posibilidad de movilidad de estudiantes entre un programa de estudio a otro diferente, lo que truncaba los estudios de los jóvenes, viéndose obligados a abandonar la escuela, o bien renunciar a lo ya cursado e iniciar a partir del primer semestre en el nuevo programa.

Actualmente, se ha logrado la portabilidad de estudios, la cual consiste en el reconocimiento de las unidades de aprendizaje curricular acreditadas, sin importar el grado o subsistema de educación media superior en que el alumno lo haya cursado (SEP, 2010: 17).

Con la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008, el sistema educativo de bachillerato a nivel nacional comienza una transformación, teniendo como principales objetivos mejorar la calidad, equidad, cobertura y pertinencia. Su propósito es la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, en donde se integran y articulan las diferentes opciones de formación a partir de la definición de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, definiendo así el Marco Curricular Común. En este sentido, la RIEMS se despliega y desarrolla a través de cuatro ejes generales: la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias; la definición y regulación de la oferta educativa (modalidades); la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta; y un esquema de certificación para los egresados del SNB (SEP, 2010).

Otra situación a considerar es la falta de preparación pedagógica de la plantilla docente,

lo anterior debido a que los profesores que atienden a los jóvenes bachilleres son egresados de distintas instituciones de educación superior con perfiles profesionales diversos, en su mayoría profesionistas que carecen de una preparación pedagógica en términos de su desempeño como docentes. Cabe señalar que la RIEMS tiene como fin transitar de un modelo de enseñanza y de aprendizaje tradicional, a un modelo que fomente la adquisición de competencias, lo que significa que es necesario comenzar a desarrollar acciones que permitan no sólo atender las necesidades de adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten, sino que deberán desarrollar habilidades para proporcionar una educación integral a sus estudiantes.

Una situación más es que los programas están llenos de teoría y lejos de una cultura juvenil, que cada día experimenta nuevas cosas con avances tecnológicos vertiginosos, con problemáticas muy focalizadas y ni el plan de estudios ni la escuela le ayudan a resolver, lo que lleva a que muchos de estos estudiantes deserten de la institución. Conjuntamente con ello, al cambiar la pirámide educacional en nuestro país, en donde la educación básica se achica y el nivel siguiente tiene un crecimiento en su demanda, se requiere hacerlo más eficaz y eficiente para responder a las necesidades de los jóvenes y la sociedad.

El nuevo Modelo Educativo (NME), de manera general, plantea una posible solución, ya que en su primer eje, sobre el planteamiento curricular, señala fortalecer el MCC basado en competencias, realizar una mejor selección de contenidos para el desarrollo de aprendizajes clave y la incorporación formal de las habilidades socioemocionales al currículo; en su segundo eje, respecto a colocar la escuela al centro, promueve el desarrollo de ambientes adecuados y pertinentes para el aprendizaje y el impulso al trabajo colegiado docente; en su tercer eje, sobre formación y desarrollo profesional docente, instala el sistema de evaluación del servicio profesional docente, el impulso de la oferta diversificada de formación continua; en cuanto a su cuarto eje, sobre inclusión y equidad, promueve los principios de equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo, rezago o desventaja; por último, en su quinto eje, sobre la gobernanza del

« Con la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), comienza una transformación, para mejorar la calidad, equidad, cobertura y pertinencia, en un marco de diversidad, en donde se integran y articulan diferentes opciones de formación, a partir de la definición de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, en un Marco Curricular Común. »

sistema educativo, busca la creación de sistemas nacionales para el monitoreo y aseguramiento de la calidad educativa.

Como se puede observar, para la plantilla docente no sólo implica una mejor preparación académica, su obligada incorporación a un programa de actualización permanente y pertinente o la mediación efectiva del uso de tecnología y el trabajo colegiado, sino que además deberá ser sensible a las necesidades afectivas, sociales y de pertenencia que requieren los alumnos.

El profesor de bachillerato: concepciones, retos y logros

Ser profesor hoy en día implica estar en un mundo tecnologizado, hacer uso de las TIC como una herramienta es parte del reto cotidiano, porque atrás quedó el gis y el pizarrón, el libro y hasta las bibliotecas como las conocemos; junto a ello, debe pensar desde un mundo del conocimiento sin fronteras, en donde la transdisciplinariedad viene a dar respuesta al movimiento y la complejidad de esos conocimientos, en donde ser “especialista” es centrarse en una parte y perder el todo que rodea el saber de hoy, pues quedan fuera los planteamientos y las miradas mutilantes, reduccionistas y unidimensionales. Él debe tener claro que todo conocimiento es incompleto o inacabado; por lo tanto, no puede pensar en fenómenos complejos con métodos viejos.



El profesor de hoy debe ser un acompañante activo en el trabajo que hace el joven para desarrollar sus diversas competencias, implica tener una visión del proceso que siguen y es construido por ellos; también, analizar la cotidianidad en que viven y conviven, para revisar y analizar cuáles son los problemas que le aquejan, de tal manera que lo que se planea y se realice en el aula esté situado en esa cotidianidad, en ese espacio cercano y vivido por los sujetos (Coll y Martín, 2006).

En este sentido, a casi ocho años de la implementación del SNB, debido a la complejidad del nivel, tanto el MCC como el modelo pedagógico que le subyace, aún están lejos de alcanzarse en los distintos planteles del país. La capacitación y actualización de los docentes del nivel debe ser un asunto prioritario para las autoridades educativas, pues son ellas precisamente quienes recrean el modelo por competencias.

La Universidad Pedagógica Nacional inicia en 21 de sus unidades la Maestría en Educación Media Superior (MEMS), como una respuesta a esa necesidad urgente de formar cuadros de profesores del nivel que respondan a los cambios que la sociedad exige y que, a su vez, contribuyan a la formación de los jóvenes, apoyando el desarrollo de sus competencias para la vida, lo que les permitirá, ya sea continuar estudios superiores, o bien insertarse en el mercado laboral.

Esta reflexión pretende dar cuenta de las concepciones que el profesor tiene de las competencias y cómo desarrollarlas en el estudiante de bachillerato, tomando como referencia a profesores del nivel medio superior, en específico 35 estudiantes

de este posgrado que respondieron los siguientes cuestionamientos: ¿Qué son las competencias? ¿Qué implicaciones tiene para su práctica educativa trabajar bajo un modelo basado en competencias? ¿Qué dificultades ha tenido al implementar dicho modelo en su práctica docente? ¿Qué bondades le encuentra al trabajo bajo un modelo basado en competencias? (Tobón, 2008).

Sobre el concepto de “competencias” existe diversidad en las respuestas al concebirse como un “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes en la vida cotidiana”, otros las definen en términos de “actividades que se realizan para demostrar el dominio en una función, trabajo o actividad específica”. Algunos sólo las ubican como “habilidades que desarrolla un ser humano que le van a permitir desenvolverse en todos los ámbitos”. Finalmente, las describen como “criterios de desempeño, integración de los saberes y capacidad de resolver problemas”.

Ante el segundo cuestionamiento, mencionan que “implica aplicar métodos de enseñanza o actividades que involucren al estudiante a partir de problemas”, ante ello se requiere “contar con instrumentos pertinentes para evaluar las competencias”. La aplicación de este modelo “permite tener claridad del perfil de egreso, formar jóvenes capaces de poder crear, transformar y relacionar lo aprendido buscando una mejora personal y social”. Reconocen que se da un “acompañamiento más eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje” y reflexionan sobre la relevancia de que el docente debe desarrollarlas primero;

sin embargo, identifican que existe una “falta de seguimiento hacia su práctica docente”.

Sobre las dificultades que expresan en el tercer cuestionamiento, mencionan que un reto clave es “identificar el logro de las competencias o establecer un punto de partida para desarrollarlas; los grupos con los que se trabajan son numerosos, falta infraestructura, material, equipo y herramientas” para poder aplicar lo sugerido en los programas de estudio. Existe aún un “abuso en el dictado y elaboración de resúmenes, se mezclan modelos educativos”; se complica romper con lo tradicional, en donde “la memorización tiene un peso mayor y el conocimiento es generado únicamente por el profesor. Los alumnos muestran una baja confianza en ellos mismos por temor a fallar”, lo que hace más lento el inicio o punto de partida en las actividades relacionadas con el uso de competencias y, por ende, “los contenidos de clase no son cubiertos en su totalidad. Los docentes no entendemos que una competencia no se logra con un solo docente y en una sola asignatura, el trabajo sigue dándose de forma desarticulada”. Otra dificultad que expresan es el “uso de ejemplos prácticos en el aula, pues son ambientes con los que los alumnos no están familiarizados”.

Finalmente, reconocen algunas bondades del modelo basado en competencias. Mencionaron que “se aprende a partir de problemas reales, por lo que el aprendizaje es más significativo”. Los productos que se solicitan son más claros a partir de la especificidad de los indicadores de logro. La evaluación se realiza con base en actividades específicas, “existe mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y mayor convivencia entre los estudiantes”. Se conoce mejor al estudiante, ya que se identifican las potencialidades de los alumnos a partir de las evaluaciones continuas, los estudiantes son conscientes de su aprendizaje al aplicarlo en la vida cotidiana. En cuanto a los contenidos, se facilita una integración de los mismos al abordarse desde una realidad compleja. Para terminar, el enfoque basado en la productividad laboral “permite una inserción al mundo laboral de los egresados del nivel medio superior con mayor facilidad”.

A partir de lo anterior, se identifican algunos retos en la formación de profesores del nivel medio superior, así como algunos logros que se han tenido al implementar un modelo basado en competencias a partir de la RIEMS. Se propone a los investigadores

educativos centrarse en estos procesos formativos, para reconocer las áreas de oportunidad que existen y generar propuestas que atiendan estos nichos que finalmente impacten en el aprendizaje de los estudiantes y en la formación de ciudadanos que atiendan los retos complejos de la vida cotidiana, ante lo anterior

[...] es imprescindible un enfoque integrador [...] en el que la investigación y la ciencia formen parte de los currículos y de las preocupaciones de los profesores, en el que se reconozca la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y en la apuesta por la innovación de las escuelas y de los profesores, sobre todo en redes y equipos de trabajo (OEI, 2008: 98).

Fuentes de consulta

- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP, Cuadernos de la Reforma SEP.
- IEA (2016). *Las cifras de la educación*. Recuperado el 2 de junio de 2017, en: www.iea.gov.mx/webiea/sistema_informacion/cifras_1415.aspx.
- OEI (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. España: OEI.
- SEP (2010). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado en junio de 2017, en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/722/1/images/normmed-sup1011.pdf>.
- Tobón, S. (2008). *Diseño de módulos, didáctica y evaluación de competencias*. Bogotá: Instituto CIFE.
- UAA (2017b). *Bachillerato Internacional del Centro de Educación Media*. [Sitio web]. Recuperado el 15 de junio de 2017, en: www.uaa.mx/centros/cem/bi.php.
- UAA (2017c). *Bachillerato Oriente del Centro de Educación Media*. [Sitio web]. Recuperado el 23 de junio de 2017, en: <http://bit.ly/2h0O28n>.
- UAA (2017a). *Universidad Autónoma de Aguascalientes*. [Sitio web]. Recuperado el 9 de junio de 2017, en: www.uaa.mx.

La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas

Raúl W. Capistrán Gracia y Juan Pablo Correa Ortega

Introducción

Evaluar es una tarea permanente en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su objetivo principal es conocer qué tanto ha aprendido el estudiante, así como la calidad de lo aprendido. Los resultados de la evaluación son de vital consideración; por un lado, proporcionan al maestro información importante para optimizar la labor docente y promover el aprendizaje y el espíritu de superación en los estudiantes; por otro, ofrecen retroalimentación al alumnado sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo que le da elementos para mejorar. En ese sentido, Stanley, Brooker y Gilbert (2002: 46) explican:

El propósito esencial de la evaluación educativa es mejorar el aprendizaje. La evaluación proporciona retroalimentación crucial a estudiantes y maestros acerca del progreso en relación al logro de objetivos de enseñanza [...] Un propósito adicional de la evaluación ha surgido recientemente debido al énfasis en la rendición de cuentas en el ámbito de la educación superior.

Dependiendo de las necesidades, las evaluaciones al desempeño musical en una institución de nivel superior pueden servir para aceptar o no a un candidato que desea ingresar a la institución, decidir si un estudiante acredita o no un curso, asignar una calificación, designar un lugar o atril en una orquesta u otorgar un premio en una competencia. Además, para aquellos que ven las evaluaciones como retos y buscan destacar, éstas constituyen en sí mismas una motivación y representan qué tan cerca o lejos se está del ideal artístico.

Este artículo presenta una reflexión acerca de las complejidades inherentes a la evaluación del desempeño de los estudiantes de música en los exámenes, concursos y audiciones; enfatiza la importancia del uso de rúbricas para llevar a cabo una evaluación válida y confiable; y aporta algunas recomendaciones para realizar esta compleja tarea.

Lo que hace compleja la evaluación del desempeño en música es que la apreciación de una

ejecución musical, como todo arte, está determinada por aspectos subjetivos. Entre esos aspectos se encuentra lo que el espectador cree sentir al momento de escuchar una ejecución. Si cree haber disfrutado de la ejecución, entonces ésta será evaluada como buena; si la ejecución no fue de su agrado, la juzgará insatisfactoria. No obstante, ¿el espectador es consciente de las razones que le llevaron a disfrutar la ejecución o de lo que no le permitió disfrutarla? Tal vez un espectador común no tendría que ser necesariamente consciente de esto, pero en el caso de un evaluador, especialmente si se trata de un docente, la apreciación sistemática y la consciencia de las razones por las cuales una ejecución es o no aceptable, son tareas esenciales a su labor docente.

Como consecuencia de esta subjetividad, las evaluaciones suelen estar rodeadas de controversia (Navarro, 2013). En ese sentido, Chacón Solís (2012: 1) refiere la siguiente experiencia con

un estudiante: “En alguna ocasión, uno de ellos me comentó que en un examen final se le había criticado su falta de musicalidad, pero al preguntar qué significaba ser musical y cómo él podía serlo, no obtuvo respuesta”.

Por otro lado, el evaluador jamás debe olvidar que está evaluando el desempeño de un ser humano quien, al mostrar sus logros musicales, no sólo está ejecutando notas, sino que está exhibiendo sus aspiraciones y exponiendo su dimensión afectiva. En ese sentido, Prieto Alberola (2001: 329) afirma: “Esto representa una gran responsabilidad para los jurados y tribunales evaluadores, ya que están en juego, a veces, las ilusiones personales y otras su futuro profesional, con las consiguientes consecuencias económicas, sociales y afectivas”.

Evaluar una ejecución musical implica medir la calidad de una gran variedad de factores que suceden de manera simultánea en un breve lapso. Afinación, fraseo, articulación, dinámica, agógica, técnica, precisión rítmica, respiración y desenvolvimiento escénico son algunos de esos factores; sin tomar en cuenta la diversidad de parámetros y niveles de desempeño que deben considerarse para medirlos. Saunders y Holahan (1997: 259) explican:

La ejecución musical instrumental representa un acontecer de eventos sonoros a través del tiempo. La compleja naturaleza interactiva de las presentaciones sonoras tonales y rítmicas simultáneas proporcionan un reto para aquellos que intentan escuchar una ejecución musical instrumental con especificidad.

Desde hace algunas décadas, diversos investigadores han tratado de crear e implementar instrumentos de evaluación confiables y válidos que tomen en cuenta los factores y parámetros involucrados en la ejecución musical, los cuales permitan llevar a cabo una evaluación objetiva y justa que refleje el desempeño del estudiante y proporcione información veraz que le posibilite mejorar.

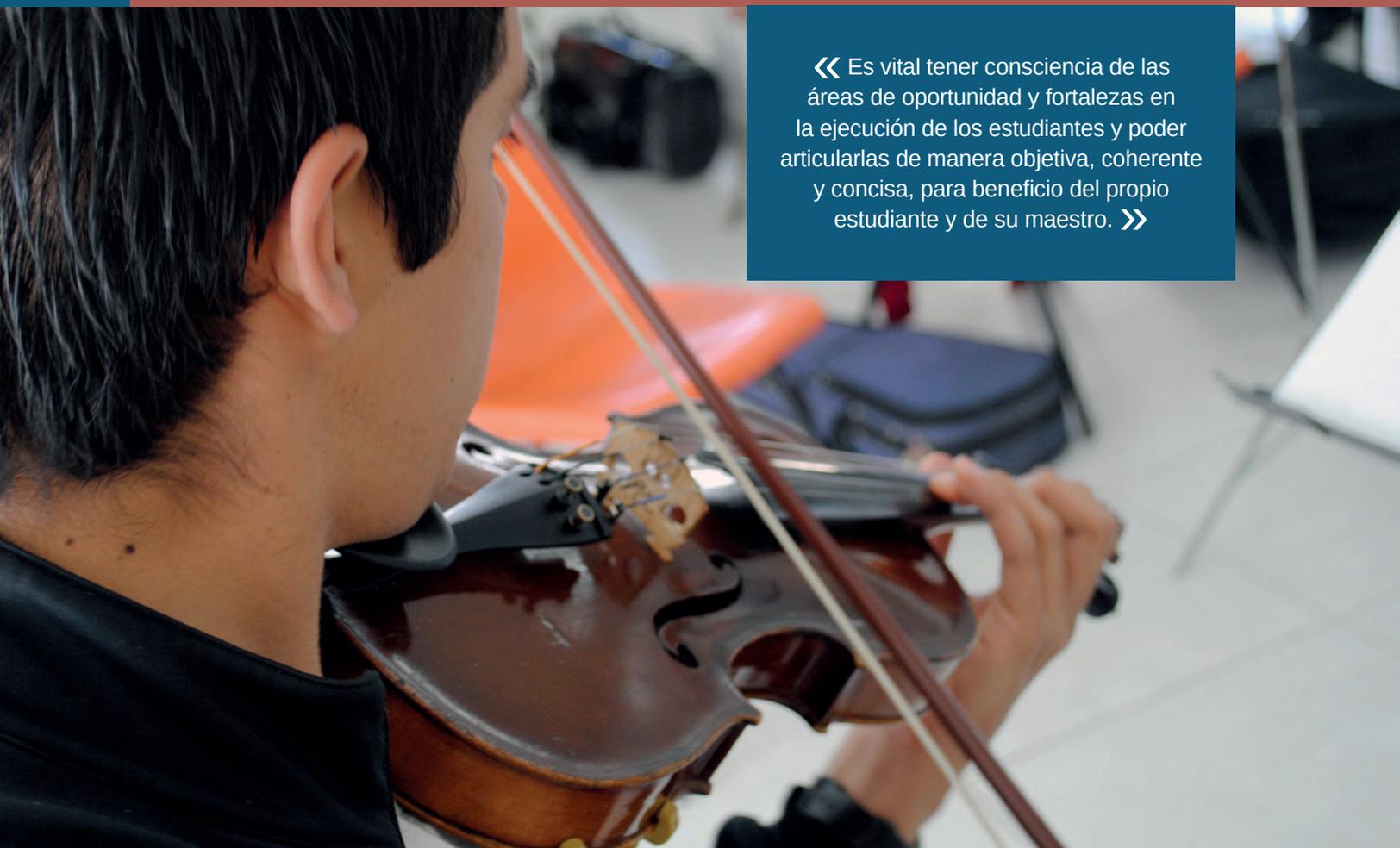
Tradicionalmente, la evaluación al desempeño musical es de tipo holístico, en que el sinodal o jurado emite una sola calificación para medir la calidad total de la ejecución del estudiante. Uno de los primeros intentos por llevar a cabo una evaluación más objetiva fue la evaluación segmentada. En este tipo de evaluación el sinodal otorga un puntaje

correspondiente a la calidad de cada dimensión implicada en la ejecución (fraseo, articulaciones, dinámica y agógica, entre otros.). Una variante de este instrumento de evaluación puede incluir descriptores muy básicos como “excelente”, “muy bueno”, “bueno”, “regular”, “deficiente”, que guían al sinodal sobre la calidad de cada dimensión.

Si bien, es difícil que los jueces o sinodales lleguen a un consenso en cuanto a la calidad de una ejecución, existe la convicción de que hay factores o aspectos para los cuales se tienen estándares comunes de calidad (Abeles, 1973). Partiendo de ese argumento, en la década de 1970 surgieron las “escalas de medición”, cuyo patrón se organiza de acuerdo con los factores involucrados en la ejecución, tales como: interpretación, calidad de sonido, continuidad rítmica, afinación, tempo y articulación, etc. Cada factor incluye descriptores completos en la forma de una declaración (ejemplo “El ritmo es irregular”), seguidos de una escala Likert. De esa manera, el evaluador selecciona el nivel o medida en que está de acuerdo con ese descriptor y proporciona una retroalimentación más precisa. Entre los investigadores que han explorado esta forma de evaluación se encuentran Abeles (1973), Bergee (1992), Jones (1986) y Winter (1993).

Aun cuando estas escalas de medición han representado un avance en la calidad de las evaluaciones, también ofrecen algunas desventajas. La principal de ellas radica en que el sinodal o juez se limita a manifestar qué tan de acuerdo está con el descriptor. Como consecuencia, la evaluación resultante no explica por qué una ejecución es excepcional o deficiente.

En la década de 1990, buscando subsanar las áreas de oportunidad que muestran las escalas de medición, investigadores como Azzara (1993), Rutkowski (1990) y Saunders y Holahan (1997), entre otros, desarrollaron un instrumento llamado “escala de medición con criterios específicos de evaluación” (*criteria-specific rating scales*). En este tipo de instrumento de evaluación, los jueces o sinodales no tienen que decidir si la ejecución musical les gusta o no, o si reúne los estándares de calidad necesarios, sino que deben indicar cuál de los criterios listados dentro de cada una de las dimensiones describe con mayor precisión el nivel de ejecución. Así, su principal ventaja radica en que reduce considerablemente la subjetividad (Saunders y Holahan, 1997).



« Es vital tener consciencia de las áreas de oportunidad y fortalezas en la ejecución de los estudiantes y poder articularlas de manera objetiva, coherente y concisa, para beneficio del propio estudiante y de su maestro. »

Los instrumentos de evaluación que delimitan las dimensiones a medir y explican los diferentes niveles de desempeño esperados en cada dimensión se conocen como rúbricas. Para la evaluación del desempeño de músicos ejecutantes, o de materias prácticas como el solfeo, donde es usual tener docentes invitados que fungen como co-evaluadores, es fundamental tener un instrumento que facilite la puesta en común de elementos a observar y de criterios de medición de estos elementos dentro del desempeño de cada estudiante. Así, la rúbrica se puede concebir como un resultado de la planeación docente, en tanto se diseña, *ex professo*, para medir los resultados del aprendizaje que persigue la planeación. Al respecto, Correa y Pérez-Martínez (2015), a través de entrevistas a docentes del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, encontraron que algunos de los profesores no sólo consideran útiles las rúbricas para evaluar, sino también para la planeación de la enseñanza en sus cursos de instrumento principal.

Por otro lado, es importante no perder de vista que la evaluación, como proceso humano, es, por naturaleza, subjetiva, y esto, como afirma Mills (1991), debe celebrarse, pues allí estriba la diversidad de la vida; sin embargo, también es vital proporcionar la mejor retroalimentación posible a estudiantes y maestros después de una presentación, pues de esto depende el mejoramiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como la superación del estudiante. Ciertamente, después de terminar una presentación uno no dice “las notas fueron correctas, el ritmo era correcto, el fraseo era coherente, etc., por lo tanto, disfruté de la ejecución” (Mills, 1991: 175); sin embargo, es vital tener consciencia de las áreas de oportunidad y fortalezas en la ejecución de los estudiantes y poder articularlas de manera objetiva, coherente y concisa, para beneficio del propio estudiante y de su maestro, algo que desgraciadamente muchas veces no ocurre (Alberola, 2001). Después de todo, si enseñamos a nuestros estudiantes a entender y do-

minar “los diferentes elementos de la música, para luego integrarlos en una forma artística coherente, [los maestros] también deberíamos evaluar estos elementos en la ejecución musical [de nuestros estudiantes] y emitir un juicio integrado” (Winter, 1993: 37).

Conclusión

Existen diversas alternativas, como el portafolio de evidencias, la autoevaluación y la evaluación por pares que pueden contribuir enormemente a llevar a

cabo una evaluación válida y confiable, y que pueden proporcionar una retroalimentación efectiva a estudiantes y maestros sobre el desempeño musical y el proceso de aprendizaje. No obstante, por el momento, las rúbricas son el instrumento oficial mejor adaptado a la evaluación de los exámenes de ejecución y audiciones de puestas en escena. Si bien, tienen áreas de oportunidad, un diseño congruente con los objetivos de aprendizaje o selección de aspirantes, y un uso ético de las mismas, permitirá llevar a cabo procesos de evaluación más neutrales, transparentes y que informen de manera eficiente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Fuentes de consulta

- Abeles, H. (1973). Development and validation of a clarinet performance adjudication scale. *Journal of Research in Music Education*, 21(3), 246-255. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3345094>.
- Azzara, C. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Bergee, M. (1992). A scale assessing music student teachers' rehearsal effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 40, 5-13.
- Chacón-Solís, L. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805 ISSN 1698-7454.
- Correa, J. y Pérez-Martínez, M. (2015). Implementación de rúbricas de evaluación en el Departamento de Música de la UAA. En R. W. Capistrán, *Educación musical a nivel superior*, 44-53. Aguascalientes: UAA.
- Jones, H. Jr. (1986). *An Application of the Facet-factorial Approach to Scale Construction in the Development of a Rating Scale for High School Vocal Solo Performance* (adjudication, Evaluation, Voice) (Order No. 8613727). Disponible en ProQuest Dissertations & Theses Global. (303512065). Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/303512065?accountid=151090>.
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational Studies*, 17(2), 173-181.
- Navarro, J. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 32, 19-52.
- Prieto-Alberola, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos educativos*, 4, 329-340.
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and evaluation of children's singing voice development. *The Quarterly*, 1(1-2), 81-95.
- Saunders, T. C. y Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45, 259-272. doi: 10.2307/3345585.
- Stanley, M., Brooker R. y Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18, 46. doi: 10.1177/1321103X020180010601.
- Winter, N. Music. (1993). Performance assessment: A study of the effects of training and experience on the criteria used by music examiners. *International Journal of Music Education*, 22(1), 34-39.

La tutoría virtual en el modelo educativo a distancia. Factores de deserción. El caso del programa piloto aplicado en la UNADM

Joaquín Careaga Perkins y Ma. de Lourdes Murillo López

Introducción

El presente trabajo aborda un enfoque sobre la importancia de la acción tutorial en la educación a distancia, a través de la experiencia de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM). Desde su creación, en ella, se ha observado que un gran número de estudiantes abandona los estudios, sobre todo en los primeros semestres, debido primordialmente a la necesidad de contar con un empleo a la par de realizar sus estudios, por lo cual, la carga de trabajo se vuelve excesiva, genera incompatibilidad entre los horarios requeridos para desarrollar ambas actividades y limita los tiempos de dedicación al estudio. Asimismo, debido a que su nivel socioeconómico es bajo, algunos no cuentan con acceso a internet desde su hogar, y otros, además, no alcanzan a cubrir sus necesidades básicas. Finalmente, la poca comunicación del docente en línea genera una sensación de ausencia en sus estudiantes.

Aunado a lo anterior, se identifican otros factores que afectan la continuidad de los estudiantes en la carrera iniciada, como complicaciones en el ámbito personal y familiar, enfermedades, percepción equivocada sobre el modelo a distancia –al considerarlo más sencillo que el escolarizado–, la falta de administración del tiempo para estudiar de manera organizada y su poca experiencia en el manejo de las TIC (UNADM, 2015).

Con fundamento en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se destaca el objetivo 3 que indica la necesidad de “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013), y de manera específica con el objetivo 3.2, que consiste en “Impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior” (SEP, 2013); la UNADM implementa el Programa Pi-

loto de Tutoría para fortalecer la formación académica de los estudiantes en riesgo de deserción. De acuerdo con lo anterior, la tutoría en la UNADM se concibe como una estrategia para contribuir a la disminución de la deserción escolar a través del apoyo y el acompañamiento a los tutorados durante su trayectoria educativa, para el desarrollo de sus habilidades y capacidades en el empleo de estrategias de estudio indispensables en la modalidad a distancia. En este sentido, el tutor es una persona capacitada para orientar a sus estudiantes hacia un proceso de aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo; con experiencia para generar un ambiente de cercanía y confianza favorable al desarrollo personal del mismo.

Programa Piloto de Tutoría en la UNADM

El Programa Piloto de Tutoría se implementó del 17 de julio de 2015 al 15 de diciembre de 2016

« Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. »»

para estudiantes identificados con riesgo de deserción, durante el ciclo escolar 2015-2-bloque 1,¹ con el estado de “nunca”; es decir, aquellos que inscribieron asignaturas en el semestre julio-diciembre de 2015, y que para el segundo bloque del mismo, aún no habían ingresado a ninguna de las asignaturas inscritas. Por lo anterior, se realizó una muestra aleatoria que correspondió a 2 066 estudiantes, quienes aceptaron participar en el Programa Piloto de Tutoría en la UNADM, de los cuales, 189 concluyeron sus asignaturas positivamente, lo que equivale a 9.10% de los invitados.

Selección y asignación de tutores

Para conformar el equipo de tutores, se seleccionaron 22 egresados de nueve programas educativos, quienes cumplían con los requisitos de: haber egresado con promedio mayor a nueve, contar con tiempo suficiente (haber cursado la carrera durante cinco años) para ser tutor honorífico, y la aprobación del proceso de selección conforme a la convocatoria del Programa Piloto de Tutoría.

Se convocó a la primera reunión de tutoría, en la que se explicó la función del tutor y en qué consistía la forma de trabajo del programa. Se realizó una entrevista, el llenado de formatos, la firma de carta compromiso de confidencialidad, la fecha de inicio de trabajo, la asignación de grupos, así como la información de las fechas para recibir capacitación a través de la plataforma *Blackboard Collaborate* en los cursos: “Inducción a la vida universitaria”, “Uso de herramientas y plataforma”, “Perfeccionamiento

docente”, “Curso-Taller para Tutores. Liderazgo y Trabajo en Equipo”.

La asignación de estudiantes a los tutores se llevó a cabo a partir de la muestra de los 2 066 estudiantes que aceptaron participar en el Programa Piloto de Tutoría. El tutor que inicialmente fue asignado al grupo lo atendió desde el principio hasta el final del programa referido, tomando en cuenta las diferentes licenciaturas a las que pertenecían los estudiantes, la división académica correspondiente y el interés que mostraron los estudiantes para ser acompañados por un tutor.

Seguimiento a tutores y tutorados

El acompañamiento quedó registrado en fichas de seguimiento individual, en donde cada tutor incluyó sus datos y los del tutorado, así como el registro de las asesorías y orientaciones con cada uno de los 189 estudiantes, describiendo las dificultades e incidencias ocurridas, de la misma manera que el seguimiento y las soluciones propuestas.

Asimismo, cada tutor redactó un informe general donde se indicó, además de los datos generales, el semestre en que se ubica el estudiante y las sesiones atendidas por cada tutor. El seguimiento a los tutores se realizó por medio de cada uno de los informes de los tutores a través de los instrumentos: “Reporte global de la tutoría” e “Informe de la tutoría”. Del mismo modo, se les dio seguimiento a los tutores a través del correo electrónico institucional, creado para esta fase piloto y también por parte de encargados egresados administradores del proyecto designados para tal actividad honoraria.

« La implementación del Programa Piloto de Tutoría de la UNADM hizo palpable la necesidad de contar con un programa permanente que permita rescatar a estudiantes con alta probabilidad de interrumpir sus estudios. »»

1 El semestre se identifica con la nomenclatura 2015-2-B1 y está conformado por dos bloques (B1 y B2). Al bloque 1 corresponden los siguientes periodos: enero a marzo y julio a septiembre; al bloque 2: de abril a junio y de octubre a diciembre. En cada bloque los estudiantes se inscriben a tres materias, lo que da un total de seis materias por semestre.

Resultados del Programa Piloto de Tutoría. Porcentaje de retención a partir de los estudiantes originalmente asignados

De acuerdo con los instrumentos de seguimiento (UNADM, 2015), se añaden a los principales factores de deserción en los tutorados comentados al inicio del artículo los siguientes: el poco apoyo y acompañamiento docente en cuanto a respuestas a las dudas en las diferentes asignaturas del programa educativo que cursa el tutorado con 551 solicitudes, las cuales representan 84% del total; el saber ofrecer la orientación correcta en los diferentes trámites escolares –como reinscripciones, envío de documentos y calendario, entre otros–, con 73 solicitudes que implican un 11%; y finalmente, el contar con un profesional especializado para la orientación ante situaciones personales, con 5% de solicitudes respecto del total.

Al evaluar los instrumentos de seguimiento se obtuvo un total de 659 acompañamientos realizados por el Programa Piloto de Tutoría, en donde 83% de las solicitudes corresponden, en primer lugar, al apoyo y acompañamiento académico; de los 189 tutorados registrados en 2015-2, para 2017-1, bloque 1 siguen registrados 71 sin haber causado baja parcial o de asignatura, lo que equivale a 38.62% de estudiantes que en 2015-2 tenían el estatus nunca; es decir, con el programa piloto continuaron sus estudios 71 estudiantes que estaban en riesgo de abandono.

Dando seguimiento a los 189 estudiantes tutorados, en el periodo 2017-1 B2, 118 registraron inscripción de asignaturas, por lo que el porcentaje de retención en cuanto a inscripción fue de 62%. Los 71 estudiantes restantes dejaron de inscribirse en el ciclo 2016-1, en el 2016-2 y 2017-1; por lo que el índice de deserción bajo este Programa Piloto de Tutoría fue de 38%.

En la Tabla 1 se muestra el comportamiento de los 71 estudiantes que siguen activos para 2017-1 B1, respecto a sus asignaturas aprobadas; se presenta a los siete grupos de estudiantes tutorados que aprobaron las materias, y como se indica, un estudiante regular es aquel que para 2017-1-B1 debiera tener 21 materias aprobadas. El promedio de asignaturas aprobadas por los 71 estudiantes es de ocho; sin embargo, hay 30 estudiantes que lograron aprobar más de ocho asignaturas, e incluso se observa al estudiante que ya tiene 24 asignaturas aprobadas en 2017-1-B1, a partir del apoyo proporcionado por la tutoría.

Clase	Intervalo (asignaturas aprobadas)	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada
A	0-3	22	30%	30%
B	4-7	15	21%	51%
C	8-11	10	14%	64%
D	12-15	11	15%	79%
E	16-19	7	10%	89%
F	20-23	7	10%	98%
G	24-27	1	1%	100%
		73		

Tabla 1. Aprobación de los tutorados a 2017-1-B1.
Fuente: tabla elaborada por Careaga, J. y Murillo, M. (2017) a partir del Programa Piloto de Tutoría en la UNADM (2015).

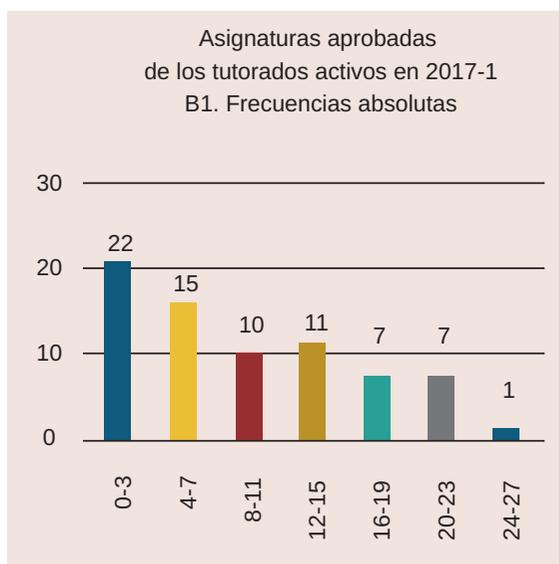


Gráfico 1. Estadística de los estudiantes tutorados hasta 2017-1, bloque 1.
Fuente: gráfico elaborado por Careaga, J. y Murillo, M. (2017) a partir del Programa Piloto de Tutoría en la UNADM (2015).

Lo anterior implica que 49% de los estudiantes está en posibilidad de continuar sus estudios y poder concluir satisfactoriamente su carrera. En contraste, 30% de los estudiantes está ubicado en el intervalo de cero y hasta tres asignaturas aprobadas, por lo que, aunque el Programa Piloto de Tutoría favoreció su permanencia, su aprovechamiento resulta aún bajo.

Conclusión

El Programa Piloto de Tutoría en la UNADM ha tenido un impacto positivo en su fase piloto, ya que permitió rescatar a 71 estudiantes que en un inicio estaban ubicados como alumnos con muy alta probabilidad de deserción, además de iniciar con la formación de los candidatos a tutor. Asimismo, ha representado una experiencia de aprendizaje positiva para la institución, desde la perspectiva de hacer palpable la necesidad de contar con un programa permanente de tutoría, el cual posibilita rescatar a estudiantes con alta probabilidad de interrumpir sus estudios. De igual manera, ha aportado a los tutores una formación que les ha permitido estar capacitados para desempeñar el rol de docente-tutor. Finalmente, como área de oportunidad, se propone que el Programa Piloto de Tutoría se integre al área académica de manera permanente y, del mismo modo, a los programas educativos, a fin de fortalecer su alcance y hacerlo visible entre la comunidad universitaria.

Fuentes de consulta

- Buentello, M. (2012). *Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional, estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante*. Recuperado el 18 de mayo del 2017, en: <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACoah-Piedras%20Negras.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569.
- Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM). (2015). *Informe Programa Piloto de Tutoría*. México: UNADM.
- Universidad Abierta y a Distancia de México. (2017). *Plan anual de trabajo académico*. México: UNADM.

« La UNADM implementa el Programa Piloto de Tutoría para fortalecer la formación académica de los estudiantes en riesgo de deserción. »»



La construcción de ciudadanía

Aurora Terán Fuentes

Introducción

La formación de ciudadanos es una tarea que comienza desde el hogar, no obstante, esta responsabilidad ha recaído históricamente en la escuela. En cada uno de los niveles educativos es una tarea continua; la educación cívica, civismo, moral y/o ética se han definido como un espacio curricular, como un campo de formación, una estrategia transversal; sin embargo, actualmente se habla de una crisis de ciudadanía, que significa redefinir a la luz del mundo global conceptos y concepciones que surgen desde lo nacional y lo estatal. Por tal razón, el nivel superior en educación debe continuar con la formación de una juventud ciudadana.

Educación y ciudadanía

El tema de la educación desde la modernidad, y sobre todo con la filosofía ilustrada y la consolidación del orden liberal, ha sido un tópico muy sensible, por la importancia que reviste en la formación de ciudadanía como motor de progreso para la unidad e identidad nacional, y en la construcción de civilización, entre otros aspectos. Centrándonos en el tema de la construcción de la ciudadanía, fue y sigue siendo un tópico medular porque se necesita que los habitantes de una nación realmente se comporten como ciudadanos, es decir, participen activamente en la esfera pública de su sociedad o comunidad, lo que supone conocer y actuar en congruencia respecto a sus deberes y obligaciones, así como encontrarse con el otro en los espacios públicos para el diálogo y la construcción de consensos.

El abandono del antiguo régimen significó formas democráticas de gobierno, ya sea en repúblicas o monarquías cimentadas en constituciones (contratos sociales) que incluían cartas de derechos de los individuos. El miembro de una comunidad pasó de concebirse y ser súbdito y/o vasallo a considerarse ciudadano; en un primer momento aplicó

solamente para los varones libres, con el paso del tiempo se sumaron diversos grupos como las mujeres y los miembros de raza negra (que venían de una tradición de esclavitud). La lucha de los diferentes grupos por el reconocimiento de sus derechos políticos y civiles no fue tersa, existió represión, derramamiento de sangre; pero la consigna básica, lo que se buscó, fue el trato y vivir como ciudadanos. Todavía no se puede quitar el dedo del renglón porque existen tareas pendientes a nivel mundial relacionadas con el respeto y la protección de los derechos humanos que implica la ciudadanía.

La escuela es clave en la formación de ciudadanos, de ahí que el acceso a una educación de calidad también es un tema de la agenda internacional, el cual se traduce, en un primer momento, en la alfabetización y formación de las mujeres. Basta con revisar los Objetivos del Milenio (2002).

No obstante, ciudadano y ciudadanía son conceptos dinámicos que se redefinen según los diversos contextos históricos, problemáticas, tendencias, formas de gobierno, nuevas maneras de organización social y nuevas luchas sociales. Aunque el punto de partida es el pensamiento ilustrado en diferentes discursos, acciones, políticas y grupos, emerge la necesidad de la formación del

ciudadano aún en el siglo XXI, que es un tiempo de diversas crisis, es decir, coyunturas, cambios, redefiniciones. Carmen Santander (2010) plantea que esta crisis tiene que ver con el cambio de modelo de ciudadanía, del estatal (que es universalista en la concepción de los padres de la independencia de Estados Unidos y los pensadores de la Revolución Francesa) al cosmopolita.

Continuar la tarea en la universidad

En el nivel superior de la educación se atiende a jóvenes que inician su vida universitaria aproximadamente a los 18 años. ¿Qué significan los 18 años de edad? En México es la mayoría de edad, es decir, se puede participar activamente en la vida política del país; sin embargo, la mayoría de edad no es un número, tiene que ver con la autonomía moral y la capacidad de tomar decisiones afrontando sus consecuencias, tanto positivas como negativas.

Por ejemplo, un joven de 18 años, que en ocasiones todavía no los cumple, se enfrenta a una decisión: elegir carrera o profesión; por otro lado, si cuando cumple sus 18 es año electoral, también tendrá que tomar decisiones de carácter político. ¿Realmente está preparado?, ¿desde el hogar y la escuela fue formado para tomar esas decisiones y otras más?

Legalmente los 18 años significa entrar a la etapa adulta, sin embargo, desde el enfoque psico-

lógico del desarrollo, todavía es adolescente, pues en el documento *La adolescencia temprana y tardía (s/f)* de la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se explica que el periodo de la adolescencia comprende la segunda década de vida, sin embargo, es muy diferente un adolescente de 10 años a un joven de 19, por tal razón, este periodo se divide en la adolescencia temprana, que va de los 10 a los 14 años, y la adolescencia tardía, de los 15 a los 19 años. También podemos encontrar la división en tres etapas: adolescencia primaria, intermedia y superior; en donde la última refiere a la edad juvenil, en las chicas termina aproximadamente a los 19 años y en los chicos a los 21 (Izco, 2007).

¿Son ciudadanos los estudiantes de nuevo ingreso en cualquier universidad? La Real Academia de la Lengua Española (2017) define “ciudadano(a)” de la siguiente manera: “persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes”. Además, la definición de “ciudadanía” en sus tres acepciones se puntualiza como: a) “Cualidad y derecho de ciudadano”, b) “Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”, y c) “Comportamiento propio de un buen ciudadano”. Legalmente sí, pero desde su desarrollo psicológico y social todavía no están preparados.

Por otro lado, vivimos tiempos de reforma en la educación, y no se debe perder el enfoque social y humanista. La justicia social: ¿para qué



educar? Equidad, diversidad, inclusión. En la esfera educativa es fundamental la construcción de ciudadanía para lograr sociedades más justas, sin olvidar la igualdad de oportunidades (cobertura) y la calidad.

¿Realmente se está construyendo ciudadanía? Por ejemplo, en la lectura “Por qué importa hoy el debate curricular” de Tedesco, Operti y Amadio (2013), se habla sobre las áreas blandas y las duras, y como lo que se evalúa son las duras, por lo tanto, aspectos como educación cívica, dimensión ética, compromiso y responsabilidad social quedan marginados, aunque a pesar de que se incluyan en el currículo no tienen la misma importancia. Así también, la prueba PISA (Programme for International Student Assessment, en español Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) evalúa conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias. Los autores plantean que está dividido en el currículo lo cognitivo, emocional y ético; lo que supone serios peligros, porque entonces se tendrán profesionistas muy buenos en sus respectivas áreas de conocimiento sin una base de ética profesional. Por tal razón, se debe dar seguimiento a todos los programas, proyectos y acciones derivados de una reforma para medir su impacto, y al dar seguimiento poder realizar adecuaciones. Tedesco habla de la prueba PISA, que es una evaluación que presentan estudiantes de 15 años; sin embargo, los resultados son un insumo valioso para comprender a los jóvenes universitarios. Así como la formación de ciudadanos inicia desde el preescolar y debe continuar hasta el nivel superior, también existen problemas

desde el nivel básico que se mantienen hasta las instituciones de educación superior.

A manera de conclusión, la universidad, por la razón anterior, debe ser un ambiente propicio para continuar con la tarea de formar ciudadanos y construir ciudadanía, lo que implica que los jóvenes universitarios se conduzcan con autonomía moral. Por tal motivo, desde los espacios curriculares, los profesores pueden diseñar estrategias tanto dentro como fuera del aula, a fin de fortalecer y consolidar al joven ciudadano.

El aprendizaje debe invitar a la experiencia, lo que supone enfrentar dilemas o conflictos éticos que implican toma de decisiones y el reconocimiento, del mismo modo que el manejo de las emociones, además de identificar y respetar las diversas posturas (Pereira, 2011).

Se tendrían que construir ambientes no protectionistas que inviten a la confrontación y al diálogo, fomenten el espíritu de responsabilidad, así como que generen diversas experiencias relacionadas con la toma de decisiones (Pereira, 2011). Existen muchos ejemplos, algunos de ellos son: concursos de debate, participación en programas de radio y televisión, procesos de elección de autoridades, participación en diversos grupos de toma de decisiones, análisis de noticias, trabajo de campo con una perspectiva humanista, apoyo a manifestaciones artísticas, propuesta de dilemas éticos profesionales; es decir, fomentar la libre expresión y la toma de decisiones comunes en climas de respeto y tolerancia, los cuales significan el encuentro y reconocimiento con el otro.

Fuentes de consulta

- Izco Montoya, M. (2007). Los adolescentes como personas. *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del Target* (Tesis doctoral). España: INJUVE. Recuperado el 29 de julio de 2017, en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2%20-%20los%20adolescentes%20como%20personas.pdf>.
- Naciones Unidas. (2002). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. El papel de las Naciones Unidas*. Recuperado el 28 de julio de 2017, en: <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/ObjetivosDesarrollo/Factsheet1SP.PDF>.
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado el 29 de julio de 2017, en: <https://books.google.com.mx/books?isbn=8471126559>.
- Real Academia de la Lengua Española. (2017). *Concepto de Ciudadano y Ciudadanía*. Recuperado el 28 de julio de 2017, en: <http://www.rae.es/>.
- UNICEF (s/f). *La adolescencia temprana y tardía*. Recuperado el 29 de julio de 2017, en: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolescencia-temprana-y-tardia.pdf>.

Recursos académicos digitales. Su utilidad en la investigación y la docencia

Patricia Janet Padilla Ornelas

Este artículo tiene como propósito presentar algunas opciones de recursos digitales y multimedia para facilitar, así como enriquecer, el trabajo pedagógico y de investigación de cada docente a fin de propiciar experiencias constructivistas de aprendizaje. Debido a que la práctica docente actual demanda la búsqueda permanente de superación intelectual y excelencia académica, las condiciones competitivas así lo exigen.

Las nuevas generaciones de estudiantes están ávidas de conocimientos que mejoren su educación, lo que nos exige mayor y mejor preparación para formar a los futuros profesionistas de este país, en una sociedad de la información donde el conocimiento se vuelve el factor más importante para lograr el éxito profesional, y las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) juegan un rol fundamental. Para lograrlo, existen múltiples recursos didácticos digitales de acceso libre, fáciles de usar, con información de alta calidad, útiles para el desarrollo del investigador y del docente. A continuación, se describen algunos sitios donde se pueden encontrar los recursos referidos.

Tipo de buscador	Nombre	Características
Científico	scienceresearch.com	Diseñado para investigadores, proporciona un acceso rápido a la información de una multitud de colecciones de datos; tiene numerosas herramientas para reducir sus búsquedas, profundizar en temas y descubrir nuevas colecciones de información.
	biznar.com	Portal de búsqueda profunda centrado en temas empresariales.
	mednar.com	Búsqueda en bases de datos públicas y de suscripción como PubMed y Medline Plus, para investigadores médicos.
	worldwidescience.org	Portal con acceso a las bibliotecas digitales de las principales sociedades de ciencia y tecnología a nivel mundial. Es multilingüe y permite la traducción de literatura científica en tiempo real.

Temático	boardreader.com	Funciona como Google, se introduce un tema y se despliega todo lo relacionado con él: foros de discusión, noticias, comunicados, webs, videos, artículos, libros, entre otros. Permite la búsqueda de documentos, artículos, revistas y libros.
Presentaciones	slidefinder.net	Sitio especializado en buscar presentaciones en formato PowerPoint en varios idiomas. Permite crear diapositivas, descargar y compartir presentaciones.
Libros	jurn.org	Este motor de búsqueda permite acceder a libros gratuitos y revistas electrónicas sobre artes y humanidades, mundo natural y ecología.
	gutenberg.org	El sitio ofrece libros electrónicos gratuitos de múltiples disciplinas, los cuales se pueden descargar o leer en línea.

Fuente: tabla elaborada por Patricia Janet Padilla Ornelas a partir de cada sitio referido en la misma.

Dadas las características de estos buscadores y el tipo de material que ofrecen, los docentes e investigadores pueden considerarlos como alternativas para mejorar su acción, enriquecer su conocimiento y facilitar su labor diaria. Para los docentes, serán atractivos los recursos didácticos contenidos que les posibilitan la implementación de diversas estrategias para la construcción del conocimiento

en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y al investigador, para potenciar la búsqueda de información actual y de calidad, con la cual fortalezca y desarrolle sus líneas de investigación. La tecnología es parte de nuestra vida cotidiana, con grandes ventajas para mejorar y facilitar los procesos pedagógicos e impulsar el acercamiento intelectual entre el docente, estudiantes y pares (García, 2013).

Fuentes de consulta

- García, J. (2013). El potencial tecnológico y el ambiente de aprendizaje con recursos tecnológicos: informáticos, comunicativos y de multimedia. Una reflexión epistemológica y pedagógica. *Portal de Revistas Académicas*. Universidad de Costa Rica. En: revistas.ucr.ac.cr/index.php/aic/article/view/9009/17456.
- BizNar. (2017). *BizNar*. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, en: <http://www.biznar.com>.
- Boardreader. (2017). *Boardreader*. Recuperado el 11 de julio de 2017, en: <http://www.boardreader.com>.
- Gutenberg. (2017) *Project Gutenberg*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, en: <http://www.gutenberg.org>.
- Jurn. (2017). *Jurn*. Recuperado el 11 de julio de 2017, en: <http://www.Jurn.org>.
- MedNar. (2017). *MedNar*. Recuperado el 9 de julio de 2017, en: <http://www.mednar.com>.
- ScienceResearch. (2017). *ScienceResearch*. Recuperado el 10 de julio del 2017, en: <http://www.science-research.com>.
- Slidefinder. (s/a). *Slidefinder*. Recuperado el 10 de julio de 2017, en: <http://www.slidefinder.net>.
- WorldWideScience. (2017). *WorldWideScience*. Recuperado el 9 de julio de 2017, en: <http://www.world-widescience.org>.

Semblanzas de autores

Raúl W. Capistrán Gracia

Pianista, educador e investigador mexicano. Licenciado en Ejecución Pianística por la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, maestro en Ejecución Pianística por la Baylor University y doctor en Artes Musicales por la Texas Tech University. Es profesor investigador titular de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en donde coordina el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Es miembro del grupo de investigación “Educación y Conocimiento de la Música”, a través del cual fundó y contribuye a la coordinación del Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CEMNS) y del Seminario Permanente del Departamento de Música (SEMPER).

Joaquín Careaga Perkins

Administrador, con maestría en Administración y Gobierno, cuenta con posgrados en Estadística Aplicada, Educación Superior, Práctica Educativa Innovadora y Aplicación de las TIC para la enseñanza. Desde 2010 ingresó al Programa de Educación Abierta y a Distancia de la SEP. Actualmente, coordina el Programa Educativo en Gestión y Administración de PYME de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Ha ocupado puestos directivos y gerenciales; se ha desempeñado como docente a nivel licenciatura y posgrado, con 17 tesis dirigidas; ha participado en congresos internacionales y ha hecho publicaciones arbitradas sobre la línea de investigación “Calidad e innovación en la Educación Superior”.

Juan Pablo Correa Ortega

Músico mexicano nacido en Colombia. Maestro en Música –guitarrista– por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, maestro en Música Contemporánea por la Universidad de York, y Especialista en Educación Superior por el York College, en Inglaterra. Labora como profesor investigador del Departamento de Música de la UAA, distribuyendo su trabajo entre la Maestría en Arte y la Licenciatura en Música. Miembro del grupo de investigación “Educación y Conocimiento de la Música”, a través del cual fundó y coordina el Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CEMNS) y el Seminario Permanente del Departamento de Música (SEMPER).

Gustavo Adolfo Esparza Urzúa

Profesor investigador del Departamento de Filosofía de la Universidad Panamericana, Campus Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato.

Jorge Alberto Guerra Gutiérrez

Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (donde obtuvo mención honorífica, con una tesis relacionada con la historia de la ciencia en México). Maestro en Educación por la Universidad Marista de la Ciudad de México (de la cual se tituló con una tesis de pedagogía crítica) y otra Maestría en Arte Contemporáneo por la Universidad de las Artes de Aguascalientes (donde realizó una tesis en la que se buscó establecer la relación entre la imagen y la palabra en diferentes manifestaciones de la producción visual). Doctor en Estudios Socioculturales por la UAA (donde realizó una tesis centrada en las problemáticas relacionadas con los diversos análisis postestructuralistas del discurso). Actualmente, labora en el Centro de las Artes y la Cultura de la UAA, como profesor investigador en la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural; y, en la Universidad de las Artes de Aguascalientes.

Marthelena Guerrero Rodríguez

Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Actualmente, es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011, y se encuentra a cargo de la Subdirección Académica de la institución. En la UPN, ha fungido como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Maestría en Educación campo Formación Docente y la Maestría en Educación Básica.

Norma Graciella Heredia Soberanis

Doctora en Investigación Educativa para el mejoramiento del currículo y de las Organizaciones Escolares; profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán; ha impartido las siguientes asignaturas en la Licenciatura en

Educación: Teoría curricular, Diseño y evaluación de planes de estudio, Diseño de programas de formación con grupos vulnerados; y en la Maestría en Investigación Educativa: Teoría curricular, Seminario de tesis.

Ma. de Lourdes Murillo López

Licenciada en Gestión y Administración de PYME, egresada de la primera generación de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM) en 2015. A partir de 2017, maestrante por la Universidad Internacional Iberoamericana de México (UNINI). Desde 2015 se ha desempeñado como tutora en línea en el Programa Piloto de Tutoría en la UNADM, y posteriormente ha sido docente de las asignaturas Administración activa, Comportamiento organizacional y Normatividad laboral.

Gustavo Ornelas Rodríguez

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Acreditado en la Universidad Abierta de Cataluña como Docente en Entornos Virtuales. Doctorando en Sistemas y Ambientes Educativos del Sistema de Universidad Virtual en la Universidad de Guadalajara. Actualmente es coordinador de la Maestría en Educación Media Superior y profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011, donde también colabora en la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Maestría en Educación Básica, y es tutor virtual en el Diplomado sobre Diversidad y Educación Media Superior.

María de Lourdes Pacheco González

Maestra en Ciencias Sociales y Humanidades, licenciada en Filosofía, con diplomados en Enseñanza-Aprendizaje en Línea y en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior. Profesora del Departamento de Filosofía del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Patricia Janet Padilla Ornelas

Profesora del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha impartido las materias de Competencias comunicativas, Simbología de la moda, Comunicación interna en las organizaciones y Teorías de la comunicación.

Rubí Surema Peniche Cetzal

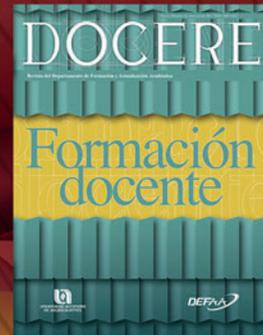
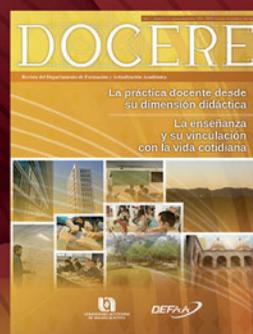
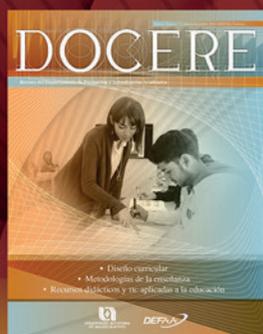
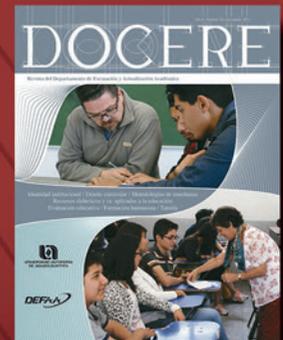
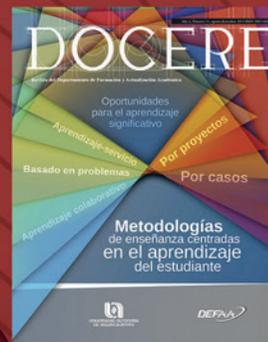
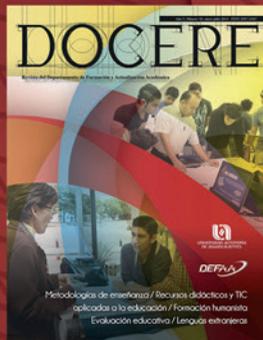
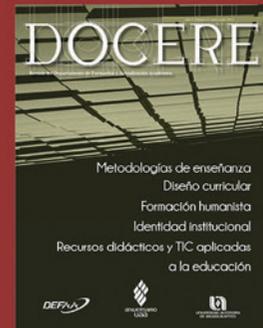
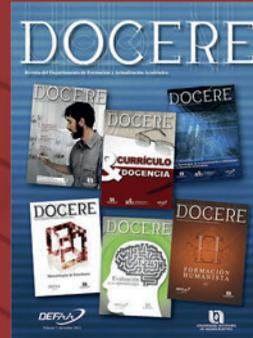
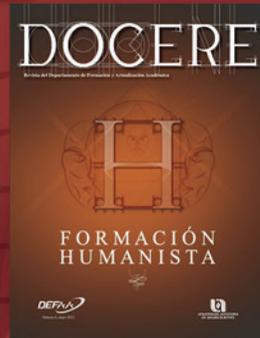
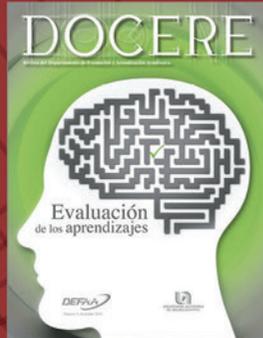
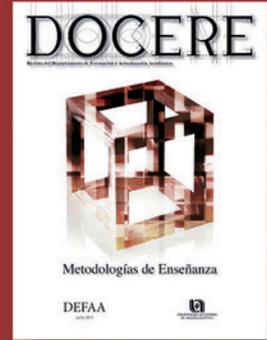
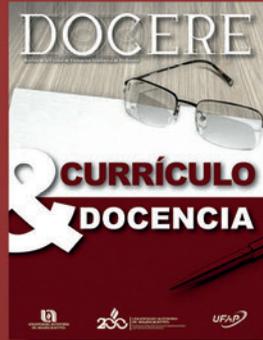
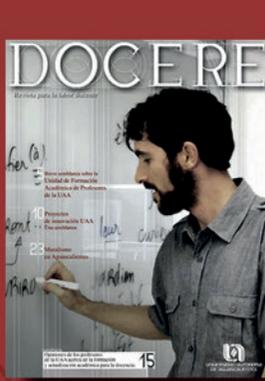
Doctora en Investigación Educativa para el mejoramiento del currículo y de las Organizaciones Escolares; profesora investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; ha impartido las siguientes asignaturas en posgrado en la Maestría en Investigación Educativa: Redacción de textos científicos, Técnicas no estructuradas para la recolección de datos; y en pregrado: Didáctica general.

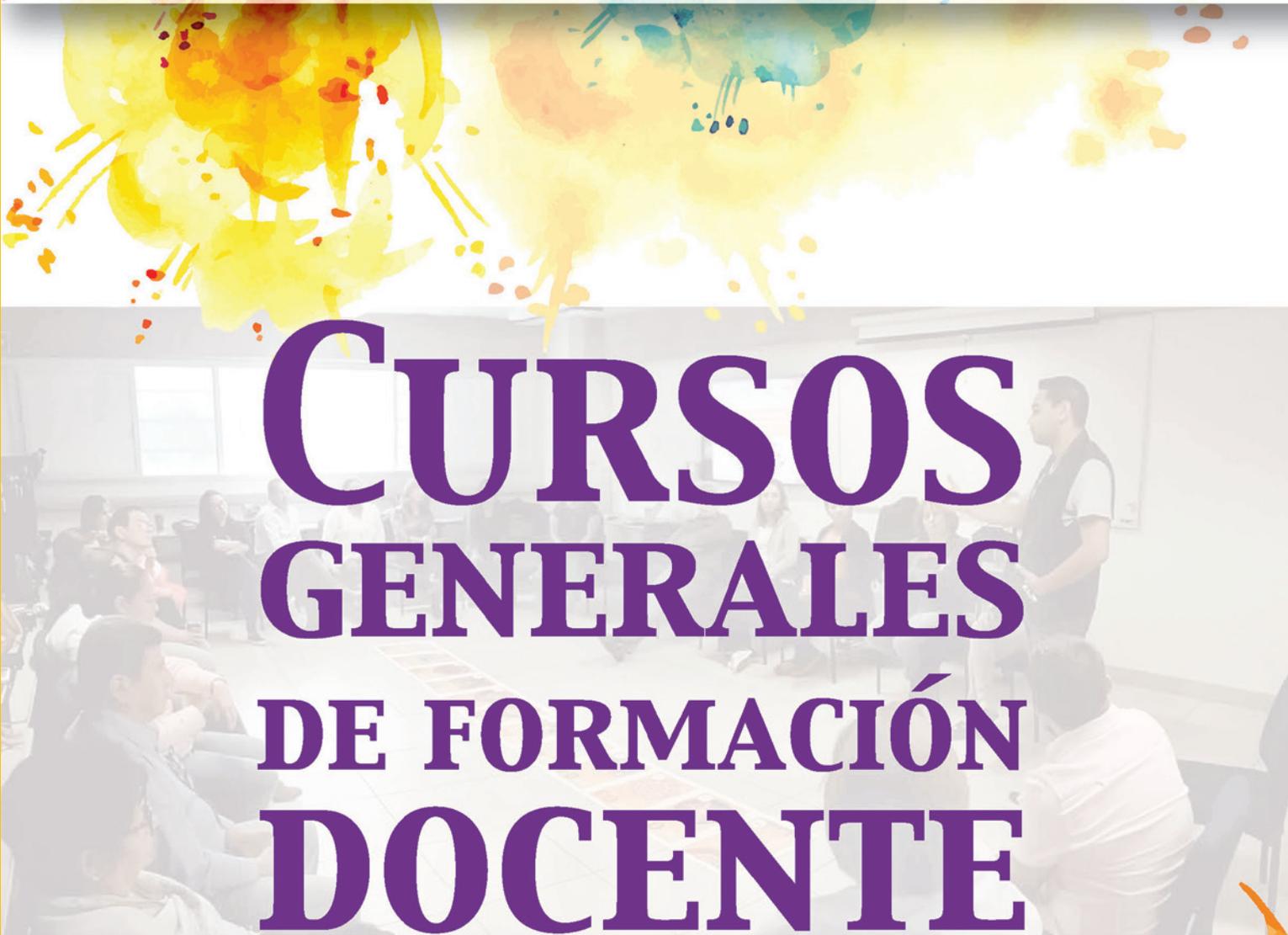
Aurora Terán Fuentes

Originaria de Torreón, Coahuila. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Humanidades-Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011, Aguascalientes; actualmente ocupa la Coordinación de Investigación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación y publicaciones sobre: estudios culturales, historia de la educación, festividades religiosas, semiótica, mitología e imagen, prensa del siglo XIX, análisis del discurso político. Publicaciones en libros, revistas académicas y medios de divulgación. Así como coordinadora de diversos proyectos editoriales.

María Antonieta Anabel Valencia García

Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011, desde 1988, en la cual ha impartido diversas asignaturas en las licenciaturas en: Educación Básica, Educación Primaria y Preescolar, Intervención Educativa y Educación; así como en diversas especialidades y en la Maestría en Educación, en los campos de Práctica docente y Formación docente, respectivamente. Trabaja en la formación continua de profesores en las modalidades presenciales y virtuales. Tutor virtual en el Diplomado sobre Diversidad y Educación Media Superior.





CURSOS GENERALES DE FORMACIÓN DOCENTE

ENERO · JUNIO 2018

CURSOS EXTENSIVOS: Del 12 de febrero al 8 de junio de 2018
Inscripciones: Del 15 al 29 de enero de 2018

MAYORES INFORMES:

Departamento de Formación y Actualización Académica | Unidad de Estudios Avanzados, planta baja
Teléfonos: 910-74-00 ext. 205 y 910-74-89
Redocente: formaprofe@correo.uaa.mx
Sitio web: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa>



Formación Docente UAA (DEFAA)



@DEFAA_UAA

Su opinión nos importa, envíe sus comentarios sobre este número, por nuestros medios de contacto.