



Los Semilleros de Investigación, como proyecto institucional, responden a uno de los principales objetivos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa: el desarrollo de la investigación educativa, a través de la formación en este campo y de su articulación con la docencia. En esta edición se presentan los resultados de 8 proyectos desarrollados en el 2020, en los cuales trabajaron comprometidamente 16 docentes investigadores y 29 estudiantes de licenciatura y posgrado de las tres Unidades: Culiacán, Mazatlán y Los Mochis.

Con este producto académico se busca abrir un espacio para el análisis y que de ello deriven propuestas en relación con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Programa para el Desarrollo Institucional de la UPES; propuestas que posibiliten la reflexión colectiva acerca de los beneficios académicos y personales que trae consigo la investigación educativa.

ISBN: 978-607-99011-5-8



9 786079 901158

**UPES**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA DEL  
ESTADO DE SINALOA

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UPES • SILVIA EVELYN WARD BRINGAS • MARÍA DE LA LUZ VALENZUELA CERVANTES

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UPES

COORDINADORAS:

- SILVIA EVELYN WARD BRINGAS
- MARÍA DE LA LUZ VALENZUELA CERVANTES



**UPES**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA DEL  
ESTADO DE SINALOA

• SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN 1 •

SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN 1

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UPES

**Coordinadoras:**

Silvia Evelyn Ward Bringas  
María de la Luz Valenzuela Cervantes

**Comité Científico**

Elda Lucía González Cuevas  
Patricia Inzunza Rodríguez  
Juan Pablo González Renaux  
Ana Luz Ruelas Monjardín  
Ana Alejandra Ibarra Ruelas  
María Luisa Pereira Hernández

**Primera edición:** enero 2022

© Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.  
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa  
Castiza s/n, colonia Cuauhtémoc  
C.P. 80027  
Culiacán, Sinaloa.

Impreso en México por  
Multigráfica Publicitaria S.A. de C.V.  
Democracias No. 116. Colonia San Miguel Amantla,  
Alcaldía de Azcapotzalco. C. P. 02700, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-99011-5-8

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por  
cualquier medio, sin la autorización escrita de los titulares de  
los derechos patrimoniales.

HECHO EN MÉXICO

# ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	<b>9</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>11</b>
<b>LGAC. Formación Inicial y Continua del Profesional de la Educación</b> .....	<b>17</b>
De la pedagogía, su formación inicial y ejercicio profesional. Aproximaciones desde el análisis para la articulación de competencias investigativas básicas	
<i>Erick Zorobabel Vargas Castro</i>	
<i>Carolina Carrillo Zamudio</i>	
<i>Erika Lourdes Tirado García</i>	
La educación media superior y su proyección en el perfil académico previo a la universidad .....	<b>41</b>
<i>Adelina Cano Jumilla</i>	
<i>María de Jesús Juárez Ramos</i>	
<i>Lizeth del Rosario Aguiar González</i>	
<i>Ana Paulina Arreguín Ramos</i>	
<i>Kelly Johana Sandoval Hernández</i>	
Relación entre investigación educativa, valores y percepciones de estudiantes de posgrado de una IFAD en el norte del estado de Sinaloa .....	<b>59</b>
<i>Mayra Guadalupe Apodaca Félix</i>	
<i>Sergio Andrés Valenzuela Ibarra</i>	
<i>Mariana Alpízar Cota</i>	
<i>Karla Denisse Balderrama Borboa</i>	
<i>Adamari Yudith Cruz Triana</i>	
<i>Dulce María Rodríguez Rodríguez</i>	
<b>LGAC. Tecnologías de la información, Investigación e Innovación Educativa</b> .....	<b>77</b>
Redes sociales como instrumento de comunicación e intercambio académico	
<i>Carlos Adrián Hernández Díaz</i>	
<i>Hernando Hernández Pérez</i>	
<i>María Fernanda Gárate Guillén</i>	
<i>Julio César Telles Argumaniz</i>	
<i>Laura Gabriela Alcázar Tiznado</i>	

<b>LGAC. Diversidad, Género e Inclusión Educativa</b> ~~~~~	<b>99</b>
Principales barreras que impiden el desarrollo de la Educación Inclusiva en la Educación Primaria de Sinaloa.	
La visión del alumnado ~~~~~	<b>101</b>
<i>Luis Miguel Díaz Rodríguez</i>	
<i>Bibiana Isabel Lizárraga Arreola</i>	
<i>Diana Georgina Flores Alvarado</i>	
<i>Alondra Briceida García López</i>	
<i>Virginia Edith Cabrera López</i>	
<b>LGAC. Procesos y Prácticas Educativas</b> ~~~~~	<b>119</b>
Influencia socioemocional de las representaciones simbólicas que utilizan los niños de preescolar en la participación en clase	
<i>Lidia Marsella Quintero Rodríguez</i>	
<i>Hugo Efraín Camacho Palomares</i>	
<i>Dalia María Aguayo Aguilera</i>	
<b>LGAC. Educación Ambiental y Desarrollo</b> ~~~~~	<b>143</b>
Actitudes y conductas ambientales de los estudiantes de licenciatura en pedagogía	
<i>Marco Antonio Alduenda Rincones</i>	
<i>Adriana Isabel González Espinoza</i>	
<i>Lucía Alicia Camacho Rodríguez</i>	
<i>Yasser Octavio Valle Quintero</i>	
<b>LGAC. Tendencias de las Ciencias Pedagógicas</b> ~~~~~	<b>173</b>
Los profesores de educación primaria y su relación con la teoría: necesidad de una resignificación	
<i>María de Lourdes Ibarra Alejo</i>	
<i>Adán Lorenzo Apodaca Félix</i>	
<i>Doris Edith Pacheco Rincones</i>	
<i>Olivia Jazmín Pacheco Apodaca</i>	
<i>Miguel Alberto Navarro Llanes</i>	
<i>Sacha Minerva Apodaca Gaxiola</i>	
<b>Reflexiones finales</b> ~~~~~	<b>191</b>

# PRESENTACIÓN

Una de las prioridades de la política de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, en el periodo de gestión 2017-2021, ha sido el desarrollo de la investigación educativa, contemplando en ello la formación en el campo investigativo y la articulación de la investigación con la docencia; de ahí emerge el proyecto de Semilleros de Investigación, editándose anualmente a partir del año 2020 con la participación de docentes investigadores y estudiantes de licenciatura y posgrado, siendo objeto de presentación en este volumen los resultados de esa primera convocatoria.

Este volumen de los Semilleros de Investigación 2020 contiene los resultados de 8 proyectos de investigación desarrollados en ese año, en los que trabajaron comprometidamente 16 docentes investigadores y 29 estudiantes de licenciatura y posgrado, de los cuales, dos son de la Unidad Los Mochis, dos de la Unidad Culiacán y, cuatro de la Unidad Mazatlán. Es importante destacar que, cada Semillero fue integrado por 2 docentes investigadores quienes fungieron como responsable y coordinador(a) e invariablemente, se incorporaron de 2 a 4 estudiantes.

De manera relevante se observa que los distintos proyectos de investigación se inscriben en 6 de las 8 Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de la UPES, que son: Formación Inicial y Continua del Profesional de la Educación; Tecnologías de la información, Innovación e Investigación Educativa; Diversidad, Género e Inclusión Educativa; Procesos y Prácticas Educativas; Educación Ambiental y Desarrollo; y, Tendencias de las Ciencias Pedagógicas.

Sin duda, la Colección de los Semilleros de Investigación 2020 da cuenta de la solidez de una de las estrategias pensadas para el desarrollo de la investigación en la universidad, y esperando la consolidación del proyecto de Semilleros de Investigación, me congratulo en felicitar a quienes han creído en sí mismos y confiado en la gestión académica sembrada a través de estas primeras semillas.

Elda Lucía González Cuevas  
Secretaria Académica

# INTRODUCCIÓN

**E**l primer volumen de los Semilleros de Investigación presenta los resultados de la investigación educativa realizada por ocho equipos de trabajo durante el año 2020; ha sido un gran reto para los responsables, coordinadores y estudiantes colaboradores, ya que, una parte importante de la investigación la desarrollaron durante el tiempo de contingencia sanitaria provocada por el COVID 19. Ante lo inesperado de la suspensión de actividades en las instituciones educativas, fue necesario para los investigadores reflexionar cuestiones metodológicas y valorar el objeto de estudio ante la realidad que se presentaba; todo ello derivó en grandes aprendizajes que se sintetizan en la obra que tienen en sus manos.

Con este producto académico se busca abrir un espacio para la reflexión y que de ella se deriven propuestas en relación con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Programa para el Desarrollo Institucional de la UPES, propuestas que posibiliten la reflexión crítica y colectiva, sobre los esfuerzos y beneficios académicos y personales, frente a la investigación educativa.

La estructura de la obra está compuesta por presentación, introducción y ocho capítulos que se distribuyen en seis secciones, una por cada una de las LGAC siguientes: Formación Inicial y Continua del Profesional de la Educación; Tecnologías de la información, Innovación e Investigación Educativa; Diversidad, Género e Inclusión Educativa; Procesos y Prácticas Educativas; Educación Ambiental y Desarrollo; y, Tendencias de las Ciencias Pedagógicas.

En cuanto a la sección dedicada a la LGAC: Formación Inicial y Continua del Profesional de la Educación se incluyen tres capítulos: en el primero se presenta *De la Pedagogía, su formación inicial y ejercicio profesional. Aproximaciones desde el análisis para la articulación de competencias investigativas básicas*, producto del trabajo del Semillero de investigación “Desarrollo académico del investigador novel”.

En este primer capítulo se exponen los resultados de una investigación en la que se han analizado elementos tanto curriculares

como formativos y prácticos del programa de la licenciatura en Pedagogía implementado en la UPES en el 2018. El objetivo principal de este ejercicio fue diseñar un Modelo Formativo Complementario que articulara los hallazgos teórico/empíricos obtenidos como una integralidad pedagógica para un profesional de la educación distinto al que subyace en el imaginario colectivo relacionado *de facto* con la enseñanza y la profesión docente.

En el segundo capítulo, como parte del trabajo del Semillero “Investigadoras en ciernes” se incluye: *La educación media superior y su proyección en el perfil académico previo a la universidad*; una investigación en la que se pretende definir si la formación en la Educación Media Superior influye o favorece el desarrollo de la expresión oral en el estudiante universitario. Para ello se ha rescatado la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Los documentos base para el análisis fueron los programas oficiales de cada institución seleccionada: CBTIS, CETIS, CONALEP, CETMAR y UAS. El largo camino para identificar cada una de las asignaturas, así como el historial académico de cada estudiante y el examen de ingreso aportaron todo lo desglosado en este capítulo que sirve como diagnóstico de la definición del objeto de estudio.

El tercer capítulo, y a la vez el último de la primera LGAC, es el que presenta el Semillero “UPES Los Mochis”, titulado *Relación entre investigación educativa, valores y percepciones de estudiantes de posgrado de una IFAD en el norte del estado de Sinaloa*, en esta investigación se busca conocer las percepciones que los estudiantes del posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis, tienen de la investigación educativa.

Por ello, se realizó un estudio cualitativo a través de la metodología por encuesta, teniendo como objetivo general, conocer las percepciones que poseen, sobre investigación educativa, 58 estudiantes de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar (MEIPAE), en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. La investigación inició en febrero de 2020 y culminó en marzo de 2021.

El siguiente apartado, dentro de la LGAC: Tecnologías de la Información, Investigación e Innovación Educativa, el Semillero de Investigación “In Albis” presenta el capítulo 4: *Redes de comunicación, instrumento de comunicación e intercambio académico*. Caso UPES Unidad Mazatlán. En este apartado se expone el análisis

del diálogo dentro de la red virtual UPES+, creada como medio de expresión interna para los estudiantes del campus Mazatlán de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

El capítulo 5, dentro de la sección correspondiente a la LGAC: Diversidad, género e inclusión educativa, el equipo del Semillero de investigación “Desarrollo de la Educación Inclusiva” presenta el texto: *Principales barreras que impiden el desarrollo de la Educación Inclusiva en la Educación Primaria de Sinaloa*. La visión del alumnado. El proyecto se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, utilizando una escala Likert, participaron 84 alumnos de cuarto grado de primaria, de tres escuelas del mismo sector educativo en Culiacán, Sinaloa.

Como parte de la investigación se analizaron las barreras al aprendizaje existentes en la cultura, políticas y prácticas de los centros educativos, desde la perspectiva del alumnado. Entre las conclusiones destacan la necesidad de identificar y aplicar proyectos educativos basados en evidencias científicas que mejoren la cultura, políticas y prácticas de los centros de Educación Primaria de Sinaloa con la finalidad de alcanzar una educación que atienda las necesidades de todo el alumnado y mejore su presencia, participación y aprendizaje.

En el siguiente apartado, capítulo 6, como producto del estudio del Semillero de Investigación “Lenguaje y participación en preescolar” se presenta: *Influencia socioemocional de las representaciones simbólicas que utilizan los niños de preescolar en la participación en clase*. Este trabajo se inserta dentro de la LGAC: Procesos y prácticas educativas.

En este sexto capítulo se presentan los resultados de la exploración realizada a 13 niños de preescolar, en la que se identificó la relación que existe entre las competencias sociales que manifiestan los niños de preescolar ante diversas situaciones escolares en las que participan, en el ambiente del aula, con el uso de representaciones simbólicas comunicativas del lenguaje oral y pictórico, así como su influencia en el desarrollo del lenguaje oral. Entre los resultados reporta que los niños encontrados con poca participación manifestaron en su valoración pictórica dificultades sociales y emocionales como apocamiento y timidez.

Posteriormente, enmarcado dentro de la LGAC: Educación ambiental y desarrollo, se incluye: *Las actitudes ambientales de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de UPES unidad*

*Mazatlán*, en este trabajo los investigadores del Semillero “Cultura Ambiental para la vida” destacan que los programas en educación ambiental (EA) deben fomentar la concienciación ambiental para la generación de conductas y actitudes favorables a la conservación ambiental y contribuir a generar profesionales de la educación responsables, con criterios sólidos para tomar decisiones sobre la creación de acciones y prácticas pro-ambientales.

Por lo anterior los autores optaron por desarrollar un trabajo cualitativo, de corte descriptivo y analítico, en el que incluyeron a 40 estudiantes del segundo semestre como sujetos de estudio. En los resultados acerca de las actitudes y conductas ambientales en la población de estudiantes destacan que es fundamental el impulso de estrategias educativas que promuevan cambios de conducta y actitudes a favor de la recuperación y preservación del ambiente, este estudio tiene la finalidad de servir de base en el futuro inmediato, para construir propuestas y acciones formativas en EA.

En el último capítulo, como parte de la LGAC: Tendencias de las Ciencias Pedagógicas se presenta el trabajo del Semillero “Las cahítas”, bajo del título de *Los profesores de educación primaria y su relación con la teoría: necesidad de una resignificación*. Este trabajo constituye una reflexión teórica emanada de un proceso de investigación que se desarrolló con profesores de quinto grado de educación primaria de una zona escolar en Los Mochis, Sinaloa, México. La investigación se realizó en el año 2020 y tuvo como propósito explicar cuáles referentes teórico-pedagógicos ponen en operación al desarrollar su práctica docente los profesores del tercer ciclo de la escuela básica mexicana.

La teoría que fundamentó la investigación está contenida en dos soportes, el pensamiento del profesor o *Teacher Thinking* y el de las conciencias teorizantes de Francisco Covarrubias Villa. La perspectiva empleada en la investigación fue cualitativa. Las conclusiones a las que se llega en la investigación es que la teoría permanece como referente lejano de la mentalidad de los profesores de educación primaria, sus procesos de intervención pedagógica están más determinados por una racionalidad eminentemente práctica, de ahí que emerja la posibilidad de resignificar a la teoría como un valioso dispositivo para transformar la práctica docente.

Hoy, la educación experimenta una profunda transformación por lo que demanda nuevas miradas y reflexiones profundas acerca

del quehacer educativo. El mismo contexto exige, a los docentes investigadores, asumir posturas críticas, así como recurrir a metodologías integradoras que coadyuven a superar los retos y desafíos presentes en cualquier nivel educativo. A la vez, se vuelve necesario consolidar las explicaciones teórico-metodológicas para comprender y con ello alcanzar la autoridad epistemológica que nos permita abordar, con suficiente integridad académica, la investigación y las problemáticas educativas del presente.

En ese sentido, las reflexiones y discusiones expresadas en cada uno de los capítulos de esta obra abren nuevos cuestionamientos en busca de respuesta a las diferentes problemáticas que se presentan actualmente. Convencidas de que la docencia y la investigación no deben separarse, reconocemos que, para enfrentar el desafío de educar en los nuevos escenarios educativos, es preciso innovar la forma en la que hemos venido investigando; es necesario concebir la investigación educativa como la exploración y representación de interpretaciones innovadoras del conocimiento construido. Lo sustancial, ahora, es destacar la naturaleza indagatoria y la actitud de saber más en el investigador.

Evelyn Ward y Luz Valenzuela



## **LGAC. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN**

En esta línea se inscriben las investigaciones y estudios dirigidos al ámbito propio de los procesos de la formación inicial, continua y de posgrado de los profesionales de la educación, que se desarrollan en la institución.

### **Temáticas**

- Docencia y práctica pedagógica universitaria
- Formación inicial del estudiante universitario
- Profesionalización del docente universitario
- Formación continua del profesional de la educación

# CAPÍTULO I

## De la pedagogía, su formación inicial y ejercicio profesional. Aproximaciones desde el análisis para la articulación de competencias investigativas básicas

Erick Zorobabel Vargas Castro

*Docente UPES Unidad Mazatlán*

Carolina Carrillo Zamudio

*Estudiante UPES Mazatlán*

Erika Lourdes Tirado García

*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

### **Nombre del Semillero de Investigación:**

Desarrollo académico del investigador novel.

### **Título del Proyecto de Investigación:**

Habilidades investigativas para el ejercicio profesional de los  
alumnos de Licenciatura en Pedagogía de la UPES-MAZ.

**LGAC: 1.** Formación inicial y continua del profesional  
de la educación.

# Introducción

Implementar una nueva carrera genera divergencias curriculares, formativas, metodológicas y prácticas que requieren ser explicitadas si esto relaciona condicionantes institucionales por la obligada renovación de un modelo educativo. En este caso, la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad, Mazatlán (UPES-MAZ) heredera de un modelo a distancia y semipresencial por la Universidad Pedagógica Nacional, tuvo que transitar de la Licenciatura en Educación (Preescolar y Primaria) enfocada a profesores normalistas frente a grupo, hacia otro modelo escolarizado donde los alumnos potenciales serían egresados de bachillerato sin el requisito obligatorio de comprobar su presencia en un aula, enmarcado por la Licenciatura en Pedagogía (LeP).

Un latente *choque curricular* configuraría el transcurrir del trayecto formativo, confrontando las características de un Perfil de Ingreso (PI) que no obliga a tener experiencia docente previa, muy alejado de los alumnos atendidos con anterioridad, con un Perfil de Egreso (PE) que circunscribe propósitos de aprendizaje inexplorados (investigación, diseño de proyectos, orientación educativa) para ejercer en múltiples Campos Laborales (CL). Estas condicionantes, representan los rasgos del campo problemático en el que acontecen nuevas exigencias académicas derivadas de un enfoque pedagógico-didáctico alejado del ejercicio de la enseñanza profesional como única opción laboral al entrever diferentes salidas profesionales.

Entonces, el enfoque citado requirió bosquejar las implicaciones metodológicas que apuntala la formación integral de los alumnos como sustento de un PE con amplias posibilidades de ejercicio profesional, dado que la tergiversación del alcance formativo de la LeP se convierte en un riesgo potencial si se intenta convertirla en una versión extendida de la LE, debido a nociones anquilosadas de formación docente con alumnos en prácticas permanentes para identificar e intervenir problemas escolares (propios del proceso enseñanza-aprendizaje) basados en un diagnóstico pedagógico. Restringiendo las posibilidades de inserción profesional de los egresados, sin potencializar su formación y asumiendo una ambigua opción laboral en la docencia.

La emergencia de dicha reproducción formativa constituyó un referente sobre la desconexión teórico-práctica que ocurriría

en cada asignatura si viera alterada su modalidad de trabajo y el desequilibrio entre los conocimientos, actividades y productos finales que dan cuenta de este proceso. De ahí que analizar la Línea de Investigación se tornó sustantivo ante su contenido prospectivo, si fuera objeto de una de-formación que provoque vacíos metodológicos difíciles de cubrir por sus egresados cuando las exigencias del PE visualizan la transferencia de los conocimientos interiorizados hacia un contexto laboral efectivo; empero, también es oportuno apuntar que entre los estudiantes de la LeP se presentaba una percepción residual que relaciona la Pedagogía con la enseñanza y los niños, generando desacuerdos sobre dónde pueden ejercer como profesionales de la educación.

Acorde con lo anterior, las premisas del problema/objeto de investigación planteado orientaron las siguientes preguntas, objetivos y supuestos:

## Pregunta General:

¿Cuáles son los vacíos formativos que resienten los alumnos de la LeP con relación al desarrollo de habilidades investigativas necesarias para el ejercicio profesional especificado en su Plan de Estudios?

## Preguntas específicas:

1. ¿En qué medida se vinculan el PI, PE y los CL como elementos curriculares de la LeP, acorde con su propuesta en el Plan de Estudios?
2. ¿Cuáles son los Destinos Laborales Reales (DLR) donde pueden ejercer profesionalmente los egresados de la LeP, acorde con el CL propuesto en su Plan de estudios?
3. ¿Qué posibilidad existe de atender los problemas emergentes según los DLR considerados de ejercicio profesional para los alumnos de LeP?
4. ¿Cuál es el nivel de habilidades investigativas que han desarrollado los alumnos de 5º semestre de la LeP?

## Objetivo General:

Diseñar un Modelo Formativo Complementario (MFC) que

fortalezca el desarrollo de las habilidades investigativas de los alumnos de la LeP, atendiendo la proyección del Plan de Estudios donde pueden ejercer profesionalmente.

### **Objetivos Específicos:**

- Analizar la propuesta curricular de la LeP relacionada con el PI, Pe y CL para determinar sus características y vínculo.
- Identificar los DLR ubicados en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, donde puedan ejercer profesionalmente los alumnos egresados de la LeP.
- Documentar el grado de conocimiento que tengan los DLR sobre la LeP y la posibilidad de contratar a un egresado de este programa formativo.
- Categorizar las habilidades investigativas que necesitan fortalecer los alumnos de la LeP para correlacionarlas con las requeridas por los DLR.

### **Supuesto general de investigación:**

Existe un panorama pesimista entre los alumnos de la LeP inscritos en la UPES-MAZ, ante la percepción de una formación ambigua, ya que solo se estima la enseñanza como DLR y por ende la necesidad de aprender estrategias de enseñanza o documentar la vida en el aula para tener contacto con los alumnos, sin considerar el dominio de otros conocimientos que los habilite en la investigación, orientación educativa, elaboración de proyectos, comunicación educativa, etc., a pesar de que PE y CL puntualizan donde pueden ejercer al egresar. En caso de seguir esta situación, no aprovecharán las oportunidades que su carrera aporta ante una limitada visión del ejercicio profesional ceñido a la enseñanza.

## **Marco Teórico**

La perspectiva teórica que permitió obtener una comprensión más concreta de la realidad investigada se posicionó en dos constructos, a saber, Formación Profesional (FP) y Habilidades Investigativas (HI). La FI se define como el conjunto de actividades que proporcionan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias

para ejercer una profesión y en consecuencia incorporarse al mundo del trabajo (Climent, 1997), constituyendo un nivel propio dentro del sistema educativo del que forme parte con una gran variedad de actividades que se intersectan (curriculares o extracurriculares) perfeccionan y actualizan las cualificaciones de los futuros profesionistas. Se reconoce así que la FP impartida en las universidades, constituye espacios de construcción de significados y sentidos entre lo sujetos que participan en ella (Valera, 2009), bajo un modelo pedagógico que advierte dicho proceso con implicaciones conscientes, complejas, holísticas y dialécticas.

Dentro de estas implicaciones, se encuentran los campos o líneas específicas de formación según el área del conocimiento que se trate y el perfil de egreso deseable en todos sus egresados. Lo cual ubica el segundo constructo teórico relacionado con las HI, teniendo en cuenta que la investigación se concibe como una práctica universal e integradora cuyo propósito es producir conocimiento. En este sentido, las HI que se integran a los Planes y Programas de una FP apuntalan el autoaprendizaje al enfocarse en la resolución de diversas contradicciones del campo laboral y científico, a la vez que permite interpretar la realidad para transformarla con creatividad (Machado, Montes de Oca y Mena, 2008).

Como parte de las HI, es pertinente añadir las Competencias Investigativas (CI), ya que son necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la competencia pedagógica, la problemática que caracteriza el aula y la escuela (Muñoz, Quintero y Munevar, 2001), entre ellas están las Competencias Investigativas Genéricas (CIG) que deben desarrollar los egresados de Educación Superior conforme permitan adquirir capacidades para aplicar conceptos, métodos y técnicas de investigación. Por otro lado, están las Competencias Básicas (Benavides, 2003), entendidas como requerimientos fundamentales en el área investigativa de los profesionales de la educación que adquieren en su formación inicial. Si bien las CI pueden agruparse en distintas categorías o clasificaciones mantienen una similitud entre cualidades y capacidades que todo investigador requiere consolidar.

# Metodología

La investigación se posicionó desde un enfoque cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1996) basada en la investigación aplicada (Maciel, 2008) por su capacidad de resolver objetiva y empíricamente los problemas de proceso de la vida productiva de la sociedad en busca de la aplicación del conocimiento adquirido. Siendo recuperados los axiomas de las ciencias empresariales según la Modalidad 2 de investigación de Gibbons (Méndez, 2006) que resuelven problemas tocantes a una organización desde una perspectiva sistémica, en tanto, el papel del investigador es convertirse en un consultor contextualizado dentro de la organización universitaria para estudiar las situaciones particulares que definen sus dinámicas sociales.

Es conveniente puntualizar que el método y técnicas definidas originalmente, sufrieron una modificación debido a la emergencia sanitaria que el Covid-19 provocó. De ahí que se utilizó la investigación documental (Alfonso, 1995), por ser un procedimiento científico y sistemático que indaga, recolecta, organiza, analiza e interpreta información o datos en torno a un tema específico, contenidos en documentos de diferente formato: a) impresos, b), electrónicos, y c) audiovisuales, (Kaufman y Rodríguez, 1993), representando fuentes primarias que pueden complementarse para obtener un conocimiento más especializado, en este caso el Plan de Estudios de la LeP y sus especificidades curriculares para ejercer en diferentes campos laborales.

El instrumento seleccionado fue la encuesta (Díaz, 1993) bajo la modalidad digital (enviada directamente a dispositivos móviles de comunicación) ante la dificultad de tener un contacto directo con los sujetos, por lo mismo, se utilizó una Escala Likert al ser un procedimiento simple y de fácil aplicación que permite aprender con rapidez el sistema de respuestas, siendo jerarquizadas con una escala ordinal de tipo aditiva que midió parámetros actitudinales (Corbetta, 2007) sobre CI y DLR con un rango de cinco ítems en forma de juicios que solicitaban una reacción: a) Excelente, b) Satisfactoria, c) Suficiente, e) Básico, f) Nulo. Los sujetos que participaron en la aplicación de la Encuesta sobre las CI fueron alumnos de quinto semestre de la LeP de un total de 296. Si bien se alcanzó una representatividad del universo a estudiar, no era un propósito metodológico al no tratarse de una investigación de naturaleza cuantitativa.

En lo que respecta a la Encuesta de los DLR, se utilizó el primer producto del proyecto como referente actualizado de las entidades que podrían ser potenciales empleos para los alumnos egresados, siendo seleccionadas diez entidades cuya infraestructura y organización posibilitara emplearlos, entre ellas, se incluyeron tres empresas privadas, una clínica privada, un hospital público, una escuela normal privada, una universidad pública, un colegio particular y un centro de investigación público. El diseño de ambas encuestas utilizó la aplicación *Formularios de Google*, misma que posibilita seleccionar plantillas preestablecidas o crear una propia con preguntas y reactivos *ad hoc* según la información que se quiere alcanzar, en tanto, facilita la remisión de los resultados hacia una base de datos que provee gráficos y porcentajes consultable en cuanto termina de responderse.

## Resultados

La discusión de los resultados se fundamenta en cada producto obtenido de tres etapas de investigación. La primera, contrastó las características curriculares del PI con el PE como punto de partida y llegada del trayecto formativo para comprender el nivel de correlación entre adquisición, desarrollo y consolidación de diversos conocimientos y habilidades profesionales que se proyectan emplear en alguno de los CL definidos, habiendo constituido un catálogo de los DLR potenciales de contratación para ejercicio profesional.

La segunda etapa, incorporó el análisis del nivel de apropiación de CI por los alumnos de quinto semestre, además del conocimiento que tuvieran los DLR sobre la carrera de Pedagogía como referente de contratación. Por último, la tercera etapa permitió diseñar un MFC basado en las evidencias de las etapas anteriores, articulando referentes teóricos, empíricos y curriculares.

### PI versus PE: Disociación competencial

El contraste entre estos dos elementos sustantivos permitió identificar una *disociación competencial* entre los perfiles solicitados, esto es, al considerar profesores en servicio y egresados de bachillerato como únicos requisitos de ingreso a la carrera, quienes tendrán en su propia experiencia la base de los conocimientos

que deberán desarrollar al pasar los semestres para ponerlos en práctica cuando ejerzan en alguno de los CL relacionados o no con la enseñanza. Sin embargo, las mismas asignaturas exponen un trayecto formativo interdisciplinario que proyecta la adquisición de múltiples conocimientos, por lo que el PI se observa hasta cierto punto limitado a diferencia de un PE que demanda adquirir y consolidar distintas competencias profesionales de mayor complejidad.

La amplitud de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a dominar, exponen un panorama bastante amplio alrededor de la pedagogía, por tratarse del ámbito de competencia al que enfocarán sus esfuerzos. Si bien el trayecto final parece focalizar el campo del futuro pedagogo, se vuelve prominente conocer el proyecto de vida de los estudiantes, más aún si requieren asesoría de los profesores para orientar sus aspiraciones profesionales según avancen en cada una de las líneas de formación (Inicial, Profesional, Concentración de Campo y Servicio), de tal suerte que se atienda este vacío inicial con apoyo cada vez más especializado si se tiene en cuenta que los cinco campos que integran la formación, son atendidos parcialmente en los primeros seis semestres y al llegar a la última fase formativa se tendrán que decantar por uno solo en el cual se especialicen, sin que esto signifique que no puedan ejercer en otro campo laboral.

### Campo Laboral: Pedagogía cosmopolita

La propuesta de su CL intenta extenderse más allá de la visión reduccionista que relaciona *exprofeso* a la pedagogía dentro del campo de la enseñanza, ya que basta con mencionarla para que sea relacionada con las actividades que cumple un docente; empero, su trayecto formativo vislumbra ejercer en otras áreas como la administración, la salud, la comunicación o hasta la gestión. Todo esto cobra sentido al considerarlas componentes y objetivos de una organización curricular, aun cuando esbozan generalidades de las formas de ejercicio para una profesión y campo laboral divergente, exponiendo dos rasgos que parecen definirla: 1) visión de potencial según logre adaptarse a los cambios, y 2) capacidad de transformación, ambas configuradas por la sociedad, desarrollo económico y modalidades que imperen en un momento histórico determinado.

Se apuesta entonces, por la habilidad de adaptación de los egresados a puestos de trabajo, áreas laborales o ámbitos que requieran, directa e indirectamente, los servicios de un pedagogo *perspicaz* ante los avances científicos, educativos y tecnológicos. Estando así, ante un profesional que requiere apoyarse de una *Pedagogía Cosmopolita*, es decir, abierta, harmónica, accesible y proclive al cambio para aprovechar su formación multidisciplinaria como primer sustento de la práctica, pero amplificada con aprendizajes en contextos diversos. De tal suerte que dicha habilidad de adaptación evidencia una de las principales características de su identidad profesional, no tanto para una profesión en sentido estricto sino para un profesionista que ejerce dentro de un CL extenso.

### Destinos Laborales Reales

Es conveniente señalar que esta etapa de la investigación requirió llevar a cabo un ejercicio de mapeo en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, a fin de ubicar los DLR donde un egresado de la LeP pudiera ejercer profesionalmente, además de la revisión de convocatorias federales y estatales, con los que se constituyó un catálogo de opciones actualizado, resumido en la siguiente tabla:

**Tabla 1.**  
Resumen de Catálogo: DLR

Ámbito	Situación	Cantidad
Servicio Profesional Docente	Proceso de Selección para la Admisión de Docentes en Educación Básica y Media Superior.	29
Educación Particular	Contratación para ejercer funciones de docencia, capacitación del personal docente, áreas de orientación educativa, planeación, diseño, seguimiento y evaluación de proyectos, entre otros.	58
Instituciones Formadoras de Docentes	Contratación para desarrollar apoyar en investigación, asesoría o coordinación de proyectos.	3

Universidades Privadas	Contratación para ejercer tanto la docencia como actividades administrativas e investigación.	13
Instituciones y Organizaciones del Sector Público	Ejercicio en el sector público municipal o estatal, cumpliendo diversas actividades relacionadas directa e indirectamente con el campo educativo.	5
Centros de Investigación	Contratación para integrarse en equipos de investigación en diversos campos y áreas de conocimiento.	4
Sector Salud	Interrelacionarse con la capacitación del personal médico o del cuerpo de enfermería para mejorar la calidad en la atención de los pacientes.	22
Ámbito Empresarial	Contratación para ejercer en áreas de recursos humanos, capacitación de personal, atención de necesidades o problemas corporativos, coordinación de proyectos de mejora del control interno y áreas productivas.	12

**Fuente:** elaboración propia

La selección de cada DLR no se hizo al azar, ni apegada a la noción pedagógica convencional con exclusividad en la enseñanza, al contrario, se deriva de una indagación en contexto del medio que vincula lo pedagógico-laboral con fundamento en las opciones actuales de fuentes de trabajo, atendiendo el ordenamiento, normatividad y clasificación de los ámbitos públicos y privados. Los resultados, evidenciaron que existen por lo menos 146 DLR potenciales repartidos entre Educación Básica (Preescolar, Primaria, Secundaria, Telesecundaria), Educación Media Superior (Docente,

Técnico Docente), Educación Particular (Docente, Dirección, Subdirección, Asesoría, Coordinaciones, Diseño Curricular), Sector Salud (Público y Privado), Organismos Públicos Municipales, de estos últimos vale la pena destacar sus actividades:

**Tabla 2.**  
*Sector Público Municipal*

<b>Nombre</b>	<b>Actividades</b>	<b>Programas</b>
Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia (DIF-Mazatlán)	Supervisión de proyectos o planes educativos.	Programa de estímulo a la educación. Programa de atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de riesgo.
Instituto Municipal de la Juventud (IMJU)	Pláticas de orientación vocacional.	Programa Enfócate.
Instituto Municipal de la Mujer (IMMUJER)	Pláticas de orientación.	Programa de Inclusión o Rehabilitación de niños y jóvenes víctimas de violencia intrafamiliar.
Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos (ISEA) Centro Municipal de Artes de Mazatlán (ISEA) Centro Municipal de Artes de Mazatlán	Educación de adultos, Asesor de Primaria o Secundaria, Promotor Educativo Asesoría, diseño, planeación, capacitación.	Plazas Comunitarias. Programa 10-14. Coordinación académica. Coordinación de servicios escolares.

**Fuente:** elaboración propia

## Competencias Investigativas: Apropiación fragmentada

Transcurridos los primeros cuatro primeros semestres de la LeP se documentó un estado incipiente en el nivel de apropiación de CI, ya que la mayoría de los alumnos no habían logrado conformar una base sólida de conocimientos previos que habilite la capacidad de percepción de la realidad para problematizarla e identificar un fenómeno educativo que fundamente su proyecto. Dicho nivel de apropiación, evidenció la disonancia que existe, llegado a este punto medio de la carrera, entre la acreditación de las asignaturas anteriores *versus* el desarrollo y dominio de saberes teórico-prácticos propios de la Línea de Investigación por permanecer en un estado fragmentado, en tanto, podrán identificar algunos elementos del proyecto pero sin comprender su interdependencia emanada de una actividad investigativa que articule distintas etapas de diseño, procedimiento, análisis y redacción.

Los vacíos formativos documentados permitieron vislumbrar la imperiosidad de las CI, al significar cualidades y capacidades básicas para el futuro ejercicio. Para llegar a este resultado se conjuntaron las ocho CI que todo investigador en formación necesita interiorizar y consolidar (Benavides, 2003), como parte de las preguntas que integraron la encuesta respectiva. Preguntas y reactivos, relacionaban los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se deben poner en práctica al efectuar u obtener cada una de las etapas, procesos, actividades y productos de una investigación, desde la concepción misma de la idea que permite seleccionar el problema hasta la redacción del informe final, a saber: 1) Cognitivas, 2) Formular preguntas, 3) Observacionales, 4) Procedimentales, 5) Analíticas, 6) Comunicativas, 7) Tecnológicas, y 8) Interpersonales.

## Competencias Cognitivas

Delimitan la capacidad de los sujetos para advertir sus propios procesos cognitivos e intelectuales, posibilitando construir habilidades de pensamiento abstracto al entrever la divergencia de alternativas investigativas, reflexionar en las particularidades del entorno y los indicios de un fenómeno que se convierta en un objeto de investigación mediante consulta, interpretación y desarrollo de conocimiento.

El nivel de dominio se ubicó entre suficiente y básica, ya que un 74% de los alumnos tenían una capacidad mínima de análisis sin haber logrado dominar procesos reflexivos que evidenciaran una mejora en su capacidad de abstracción y por ello requieren apoyarse en ejemplos concretos. Un 2% obtuvo un nivel nulo, sin haber logrado transitar a procesos cognitivos superiores y permanecer en un estado de completo desconocimiento, a diferencia del restante 22% que logró desarrollarlas.

## Formulación de Preguntas

Incluyen la habilidad de plantear preguntas concretas que orienten la búsqueda de información desde los principales enfoques de investigación, Cualitativo: siguiendo la lógica del descubrimiento inductivo bajo la experiencia empírica; Cuantitativo: donde se busca verificar estadísticamente al deducir relaciones directas de causalidad.

Esta habilidad se vio reducida a solo tres opciones, las cuales reflejaron un patrón 80/20 según el 20% consideró que podían formular preguntas de investigación con un nivel satisfactorio y la premisa de que la respuesta no se limitara a un “sí” o “no”. El restante 80% (44% suficiente y 36% básico) varía entre lo que podían comprender sobre la estructura de una interrogante, pero sin lograr formularlas o que estuvieran carentes de sentido investigativo.

## Competencias Observacionales

Evidencian que el investigador ha logrado agudizar sus sentidos y es capaz de utilizar la observación como herramienta selectiva. Esta misma selectividad involucra analizar el contexto para tomar decisiones sobre lo que registra, cómo lo registra, el orden de registro y una primera interpretación. Si bien los resultados expusieron un mayor nivel de dominio, solo el 20% valoró que tenía un nivel satisfactorio e incluso el 8% uno excelente, entendiéndolo que pueden *aislar* los elementos o factores de un objeto de investigación inmerso en el contexto educativo. Aun así, obtuvo un nivel relativamente bajo ante quienes expresaron que el dominio de la observación aplicada en actividades investigativas era suficiente (46%), básica (22%) hasta llegar a nula (4%) sin que logren discernir lo relevante de lo efímero, menos la complejidad que subyace en la aparente *normalidad*.

## Competencias Procedimentales

Se relaciona con la capacidad de poner en acción las etapas de una investigación, a partir de un método y el seguimiento preciso que asegure rigurosidad en la consecución de los objetivos. Se trata de seguir la secuencialidad de pasos o etapas que conforman el proceso investigativo. Por tanto, las habilidades y conocimientos que conllevan la actividad de investigación desde el diseño, trabajo de campo, análisis y conclusión de un proyecto demostraron una propensión negativa con el 46% en nivel básico y un 2% en nulo, significando la falta de entendimiento de la especificidad en su seguimiento, seguido del 34% en un nivel suficiente aun cuando conceptos como viabilidad o rigurosidad estén ausentes, a diferencia del 18% restante que se ubicó en satisfactorio.

## Competencias Analíticas

Representa la habilidad para darle sentido a los datos e involucra un proceso cognitivo más complejo. Su dominio permite constituir categorías de significado conforme se recolecta la información, por lo que es una competencia aplicada a la lectura de fenómenos sociales para comprenderlos en profundidad. Los resultados de esta competencia se diversificaron todavía más, revelando extremos atípicos con una menor proporción de 4% de dominio nulo y hasta el 2% excelente. Los primeros, no entenderán cómo se organizan los datos, los segundos aplicarán un proceso instrumental de categorización y posterior análisis. El restante 12% satisfactorio y 44% suficiente, configuran una disminución de dominio entre aquellos que podrán registrar o identificar algunos eventos aislados sin lograr relacionarlos, a diferencia del 38 % básico con dominio conceptual pero no reflexivo.

## Competencias Comunicativas

Se relacionan con la redacción del informe final con base en una capacidad creativa que los haga comprensibles, atractivos y útiles en la sociedad del conocimiento, así como el proceso para difundir los productos. Es un referente primordial en la redacción con orden, lógica, propiedad y estilo. La competencia en cuestión mantiene un paralelismo con la anterior, dado que las deficiencias presentadas al momento de redactar un documento académico

que necesita apearse a criterios de estilo y contenido fueron para el 42% básico con limitada inventiva, coherencia y consistencia, seguido del 24% suficiente y otro 24% satisfactorio, empero, un 4% expresó un dominio nulo al no saber cómo iniciar un documento ni ordenar las ideas a diferencia de un 6% excelente que redactará cuidando forma y fondo.

## Competencias Tecnológicas

Simboliza una de las competencias *ad hoc* hoy día de un investigador. Demanda, primero, seleccionar y manejar procesadores para recolectar datos, segundo, utilizar software especializados de análisis cuantitativo (SPSS) o cualitativo (Atlas.ti). De todas las competencias, la tecnológica evidencia mayor discrepancia de resultado en la selección, uso y aplicación de herramientas digitales para la recolección de datos, lo cual parece contradictorio al tratarse de una generación que ha crecido en un ambiente digital, aunque más cercana a las redes sociales. De modo que el 52% tenía una noción conceptual básica sin saber cómo utilizarlas en totalidad. Un 22% tenían conocimiento teórico y de aplicación suficiente, pero sin poder elegir uno idóneo a su investigación y en los extremos 4% nulo sin saber cómo utilizarlos y otro 4% excelente quienes incluso conocían algún software especializado.

## Competencias Interpersonales

Expresan la disponibilidad para investigar con otros mediando actitudes y valores como profesionales con la agudeza en la percepción de problemas constituidos en colegiado según lo que la sociedad demanda. En el caso de los alumnos en formación, también se refiere en desarrollar un sentido de sensibilidad hacia los integrantes de un equipo de investigación. Al respecto, los porcentajes son desiguales ante un 6% excelente quienes no tendrían mayores problemas para compartir o participar en proyectos compartidos. Si bien estamos ante una capacidad que se pensaría *innata*, también refleja el nivel de tolerancia del trabajo en equipo, por ello un 22% satisfactoria la considera acrecentada, el 36% suficiente y el 34% básico, ambos grupos sin tanta apertura, menos el 2% nulo que no lo considera.

La información anterior, justifica haber explorado los conocimientos metodológicos que tuvieron los alumnos de 5º semestre relacionados

con la actividad investigativa al suponer que han transitado y acreditado cuatro semestres previos en los que habrían interiorizado sendos conocimientos generales. Por lo que se obtuvo un referente sobre el nivel de dominio de los saberes teórico-práctico-procedimentales que requirieran fortalecerse al ser un elemento básico del PE del pedagogo que se apuntala durante las prácticas y se vincula con el servicio social. De ahí que la jerarquización de dicho nivel se resume a continuación:

**Tabla 3.**

*Porcentajes de dominio*

Competencia	Excelente	Satisfactorio	Suficiente	Básico	Nulo
Cognitivas	2%	22%	40%	34%	2%
Formular Preguntas	0	20%	44%	36%	0
Observacionales	8%	20%	46%	22%	4%
Procedimentales	0	18%	34%	46%	2%
Analíticas	2%	12%	44%	38%	4%
Comunicativas	6%	24%	24%	42%	4%
Tecnológicas	4%	18%	22%	52%	4%
Interpersonales	6%	22%	36%	34%	2%

**Fuente:** elaboración propia

Debe considerarse que las asignaturas de la Línea de investigación suponen ventanas de oportunidad para la formación integral de los alumnos, si logran contribuir en el registro, análisis e interpretación de los productos obtenidos con información *real* de problemas emergentes para atenderlos en el contexto de su preferencia. De tal suerte que el encuadre teórico adquiere un valor agregado por convertirse en indicadores tácitos de los vacíos formativos que se requieren cubrir.

### Ejercicio Profesional: Disyuntiva ignota

Como se precisó, la actividad de mapeo en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, registró en promedio 146 DLR tomando como referente los CL donde pueden ejercer al egresar. Lo cual generó cuestionarse

¿Conocerán los DLR la LeP? De modo que se diseñó una encuesta con once ítems dividido en tres grandes rubros. El primero, buscaba conocer qué tanto sabían de la oferta académica de la UPES-MAZ. El segundo, si estaban al tanto de la diversidad de CL de la LeP. El tercero la posibilidad efectiva de contratar un egresado de la LeP y sus motivos.

Del total de DLR encuestados, el 70% conocen poco o nada de la UPES-MAZ, su oferta educativa y los servicios que presta, incrementándose todavía más cuando se preguntó sobre la LeP, principalmente en el Sector Salud y el empresarial. El restante 30% si lo conocía, aunque estaban relacionados en alguna medida con la educación. Sobre la posibilidad de ejercicio profesional, hubo un señalamiento generalizado acerca de la capacidad para resolver problemas contextuales con la movilización de conocimientos pertinentes, es decir, requieren que dichos profesionistas sepan *qué tienen que hacer y cómo hacerlo*.

La posibilidad de contratación estuvo vinculada con el nivel de conocimiento descrito, en concreto, las entidades relacionadas con la educación, orientación e investigación si encuentran una coincidencia con sus campos de ejercicio. En menor medida están las empresas donde ubican su desempeño en el área de recursos humanos o capacitación de personal. Por último, en el área de la salud no existió alguna posibilidad de contratación, señalando diferencias *insondables* entre la Pedagogía y las actividades que conlleva el cuidado de las personas.

### Modelo Formativo Complementario

El modelo diseñado, pretende apuntalar la formación que se ofrece a los alumnos de la LeP al extender su alcance como parte de la propia trayectoria curricular, esto es, vincularlo con la última fase de la carrera dentro del Seminario-Taller de Concentración dada su perspectiva metodológica, forjando un espacio de apertura y reflexión desde las CI que aporten conocimientos para acreditar las asignaturas que constituyan el Proyecto temático según la opción de campo seleccionada.

### Competencias Investigativas Básicas del Pedagogo

El MFC ha sido diseñado en función de concentrar las Competencias Investigativas Básicas del Pedagogo (CIBAP) que permitan a los

estudiantes interiorizar los conocimientos, habilidades y valores propios de la actividad investigativa.

**Figura 1.**  
*Modelo Formativo Complementario: CIBAP*



**Fuente:** Vargas, E. (2021).

## Base Investigativa

El centro del MFC, se entiende como el sustento pedagógico del que parte la revisión y análisis de las CIBAP, proveyendo una base teórico-metodológica necesarias para comprender su articulación e interdependencia al formar parte de un grupo de conocimientos aplicables en el campo de la Pedagogía, más allá de la sola identificación de problemas educativos o el diseño de proyectos de investigación, sino que además solidifiquen competencias profesionales transferibles hacia la docencia, gestión y comunicación o diseño curricular en su propio ejercicio profesional al insertarse en alguno de los DLR.

## Problema de Investigación

Agrupar las CI relacionadas con la primera etapa de investigación, según: 1) Cognitivas, 2) Observacionales, y 3) Formular Preguntas. Las primeras, giran en torno a dominar los procesos cognitivos que apuntalan habilidades de pensamiento abstracto desde las particularidades del entorno y los indicios de un fenómeno hasta convertirlo en un objeto de investigación. Las segundas, requieren aprender a utilizar los sentidos para registrar y describir,

partiendo de la propia observación como herramienta selectiva hasta problematizar la realidad desde sus factores internos y externos. Las terceras involucran la habilidad de formular preguntas derivadas del problema identificado, de modo que comience a orientar el sentido, alcance y naturaleza de la información mediante una secuencia lógica.

## Teórico Metodológico

Canaliza la revisión de dos CI: 1) Tecnológicas, y 2) Procedimentales. Las primeras responden al desarrollo de competencias digitales enfocadas, en primer lugar, a la etapa de diseño según logren dominar el uso de técnicas de búsqueda de datos para revisar la literatura y logren sustentar tanto el Estado del Arte como su Marco Teórico, en segundo lugar forman parte de la etapa de trabajo de campo al promover el uso de software especializado (SPSS, Atlas.ti) como investigador en la sociedad del conocimiento que requiere dominar técnicas de recolección y análisis de datos para presentar resultados. Las segundas se vinculan de lleno con la etapa de trabajo de campo según pongan en acción el seguimiento de un método pertinente que asegure acceder a la realidad con rigurosidad y sistematicidad hasta profundizar en el fenómeno que motiva la investigación.

## Informe de Investigación

Corresponde a la exploración de dos CI, a saber: 1) Analíticas, y 2) Comunicativas. Las primeras, proyectan aprender a darle sentido a los datos durante la tercera etapa de investigación, representando una habilidad en suma compleja que involucra procesos cognitivos superiores aplicados en la organización de categorías de significados conforme se recolecta la información de trabajo de campo, a la vez que representa una competencia más fina para comprender en profundidad los fenómenos sociales investigados. Las segundas, responden a la cuarta etapa de investigación (redacción del informe), donde se necesita atender criterios institucionales de forma y fondo para dar a conocer los productos obtenidos, basada en una capacidad creativa que los haga comprensibles, atractivos y útiles. Por lo que la redacción del informe final implica asegurar una estructura que incorpore las Tres "C": 1) Coherente, 2) Congruente, y 3) Consistente.

## Contextos de Inserción

Incorpora CI Interpersonales. Entendidas como un valor intrínseco que encausa la actitud colaborativa y disponible hacia el fomento de valores que todo investigador debe seguir como profesional con la capacidad de llevar a cabo investigaciones con otros y, todavía más importante, una vez que se encuentre en un ambiente de trabajo real logre ejercitar un espíritu socialmente responsable, aun cuando permanezca en calidad de alumnos practicantes, dado que se hace necesario desarrollar un amplio sentido de sensibilidad hacia los demás, ya sea que se trate de sus compañeros de prácticas, integrantes de un equipo de investigación, las comunidades o centros educativos en donde realicen dichas actividades, a fin de promover la colaboración empática y el trabajo en equipo.

## Conclusiones

La revisión del Plan de estudios de la LeP, permitió reconocer una *potencialidad latente* como su mayor característica, es decir, aun cuando tiene un PI permisivo y parece expresar una organización curricular demasiado amplia, la capacidad de adaptación y cambio es lo que permite a los pedagogos ubicarse en CL diversos alejados de la educación convencional. Resultando un profesional formado desde una perspectiva multidisciplinaria, cuyos conocimientos lo asisten para acceder a otros espacios que licenciaturas enfocadas en formar profesionales de la enseñanza no alcanza. Esta capacidad de transformación es la que tendría que fomentarse en el trayecto formativo, a fin de aprovechar el potencial que adquirirán sus egresados ante un mundo donde la competencia laboral exige mayores conocimientos y formación diversificada. Por supuesto, no puede omitirse que esta potencialidad sea interpretada como imprecisión del CL al presentarse extenso y genere incertidumbre, aunado a la relación Pedagogía/Enseñanza, cuando se descubra de pronto su bastedad. Si bien las expectativas laborales de cada alumno dependerán de un proyecto de vida personal, muy respetable, requiere apoyarse en sus profesores para tomar la mejor decisión.

El análisis sobre CI en alumnos de quinto semestre reveló una tendencia 20/60/20, advirtiendo datos atípicos en los extremos con 20% en un nivel de dominio y comprensión excelente, la media en el 60% entre suficiente, satisfactoria y básica y en el otro

extremo 20% que se encuentra entre un nivel básico a nulo que representa desconocimiento general de la actividad investigativa. Estos resultados, se considera avalan el diseño de la propuesta formativa complementaria para acompañar tanto los procesos formativos como la aplicación práctica, de tal suerte que asegure su entendimiento como piezas clave de un entramado que se articula bajo un mismo propósito: la utilidad de la investigación como herramienta sustantiva del futuro ejercicio profesional.

Acorde con esto último, si bien el diseño curricular de la LeP se estructura para formar un profesional de la educación también pretende que pueda ejercer en múltiples DLR, por lo que el MFC-CIBAP formula un área de oportunidad en los espacios curriculares de 7º y 8º semestre vinculada con el Proyecto Temático que sea seleccionado por el alumnado y contribuya en alguno de los Seminario-Taller de concentración o el Seminario de Tesis. Supone así, un esfuerzo reflexivo de comprensión y aprehensión de fundamentos teóricos que puedan ser llevados a la práctica, no como ejercicios abstractos de lectura, sino focalizados en su aplicación contextual conforme posibilite la construcción y seguimiento de un proyecto de investigación que se convierta en documento recepcional, así como establecer un pilar transferible hacia el contexto de trabajo que demuestre su capacidad para responder a las necesidades de los DLR donde inicie su ejercicio profesional y las que la sociedad demande.

# Referencias

- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de Investigación bibliográfica*. Contexto-Ediciones.
- Benavides, O. (2003). *Competencias y conectividad*. McGraw-Hill.
- Clement, E. (1997). *Formación profesional y desarrollo*. Revista Interuniversitaria de formación de profesorado, (30), 19-30.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Díaz, F. (1993). *La Encuesta*. En J. Ibáñez y F. Alvira (eds.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de la investigación. Alianza.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Santillana.
- Machado, E., Montes de Oca, N. y Mena, A. (2008). *El desarrollo de habilidades investigativas como objeto educativo en las condiciones de la universalización de la Educación Superior*. Revista Pedagogía Universitaria, XIII (1), 156-180.
- Maciel, C. (2003). *Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Educación, (125), 59-62.
- Méndez, C. (2006). *Metodología: diseño y desarrollo de del proceso de investigación*. Limusa.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Magisterio.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Valera, R. (2009). *El proceso de formación profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de sus egresados*. Civilizar, 10 (18), 117-134.

## CAPÍTULO II

# La educación media superior y su proyección en el perfil académico previo a la universidad

Adelina Cano Jumilla

*Docente UPES Unidad Mazatlán*

María de Jesús Juárez Ramos

*UPES Unidad Mazatlán*

Lizeth del Rosario Aguiar González

*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

Ana Paulina Arreguin Ramos

*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

Kelly Johana Sandoval Hernández

*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

### **Nombre del Semillero de Investigación:**

Investigadoras en ciernes.

**Investigación:** El desarrollo de la lengua oral como proceso formativo en nivel universitario

**LGAC:** Formación inicial y continua del profesional de la educación

# Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo: Determinar si la formación académica universitaria de las y los alumnos de la licenciatura en Pedagogía, favorece el desarrollo de la expresión oral como habilidad comunicativa. En este trabajo se expone el primer elemento de análisis, en el cual nos centramos en los antecedentes académicos de las y los postulantes.

Para realizar esta actividad nos dimos a la tarea de indagar cada uno de los modelos curriculares de distintas instituciones, debido a que cada uno utiliza un mapa curricular diferente y por lo tanto las asignaturas también tienen finalidades específicas. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) ha buscado que las competencias de estos programas abarquen los diversos problemas de este nivel, en especial para mejorar el logro educativo, a través de la definición de las competencias genéricas y disciplinares.

El reconocimiento de esta información se basó en el análisis de los certificados de estudio de las y los estudiantes, identificando las materias relacionadas con la expresión oral. Esto nos lleva a relacionar directamente la temática de la indagación: la Formación inicial del estudiante universitario, así como a la Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGAC), siendo esta la: Formación inicial y continua del profesional de la educación.

Todo el trabajo siguió la línea de las preguntas de investigación, debido a que el desarrollo de estas responde a las dudas planteadas. En el primer apartado se hace referencia al objetivo de la educación media superior donde se destaca la descripción detallada de los diversos programas educativos de donde provienen los educandos del estado de Sinaloa, siendo curricularmente distintos. Por ende, el análisis y descripción de cada una de las materias pone en relieve la importancia de la formación que trae consigo el estudiante.

El siguiente elemento de análisis lo integra el perfil académico, en el cual se hace una descripción completa de las materias que integran cada Kardex identificando así, qué asignaturas fomentan en las y los estudiantes el fomento de su expresión, las gráficas dan cuenta precisa de ello.

En tercer lugar, se presenta el examen de CENEVAL, instrumento de evaluación que proporciona otros elementos de análisis para determinar cómo se encontraba las alumnas y los alumnos a su ingreso a la UPES.

Se describe también, la relación entre los resultados de estos tres componentes, en los que se encuentran hallazgos e inconsistencias que serán expuestos a continuación.

## Fundamento teórico Educación Media Superior

La RIEMS pretendió desde 2008 hacer una revisión del currículo académico de las instituciones, en sus diferentes tipos y modalidades, que se imparten en los diversos bachilleratos de México. Sinaloa no fue la excepción y las preparatorias entraron en un proceso de revisión de cada programa, lo que se intentó lograr a través de un seminario-taller que cursaron todos los docentes.

Uno de los productos de esta reforma fue el acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. El mejor resultado fue la creación de competencias genéricas y disciplinares, debido a que:

La educación Media Superior conjuga de manera simultánea cuatro funciones: la culminación del ciclo de educación obligatoria; el carácter propedéutico para aquellos estudiantes que optan por continuar estudios en el ciclo de educación superior; la preparación para ingresar al mundo del trabajo; y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas. Se trata del soporte escolar que prepara a las y los jóvenes para una vida adulta plena y productiva, y apoya y fomenta al fortalecimiento de derechos y las obligaciones ciudadanas (SEP, 2017, p. 46).

La creación de estas competencias fue a través de la presentación del currículo transversal para impulsar lo que se pretendía, la educación integral de los estudiantes.

## La formación oral en el nivel medio superior

Uno de los elementos que conforman el perfil académico de los estudiantes está determinado por el bachillerato de procedencia y las asignaturas relacionadas con la oralidad impartidas en esta.

## Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

En el caso de la UAS, se revisaron los mapas curriculares vigentes

durante los años de 2003, 2007 y 2015, debido a que estos están registrados como las fechas de ingreso de las generaciones contempladas en el estudio de campo. La institución establece 6 áreas curriculares en 2015, las cuales son: Matemáticas; Comunicación y Lenguaje; Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales; Humanidades; y Orientación Educativa.” (UAS, 2015, p. 98)

Asimismo, consideran “que las diversas áreas disciplinarias en su conjunto deben contribuir al desarrollo de la comunicación en el estudiante, entendida ésta como la ejercitación continua de la competencia comunicativa para que se exprese con claridad y precisión en forma oral, escrita e iconográfica” (UAS, 2015, p. 98)

A pesar de ello, consideramos solamente el promedio de aquellas asignaturas ubicadas específicamente en la línea disciplinar de Comunicación, dentro del área de Comunicación y Lenguaje. Esta línea es definida por la UAS (2015), como la capacidad de interactuar en distintos contextos e interpretar el mundo a través de signos. Las asignaturas que la componen son: Comunicación Oral y Escrita I; Comunicación Oral y Escrita II; Comprensión y Producción de textos I; Comprensión y Producción de textos II.

Las asignaturas de Literatura I y Literatura II no son mencionadas en la lista anterior, debido a que en 2015 se realizó un rediseño de los programas, dentro del cual se consideró pertinente clasificarlas en el área de humanidades. No obstante, se decidió incluirla como asociada a la oralidad por tres razones:

En primer lugar, debido a la relevancia que le da la asignatura al análisis e interpretación del lenguaje, si bien literario, en diferentes contextos; en segundo lugar, justificado por la postura de la universidad, en la que todas las asignaturas deben aportar a la competencia comunicativa; y, en tercer lugar, por haber sido contemplada de esa manera en un plan de estudios anterior, en el que se incluye un sujeto que inició su curso en el bachillerato en el año 2007. En otras palabras, aun cuando se hayan reubicado a las materias de Literatura, estas tienen una relación más directa con la oralidad que el resto de las que no están enlistadas en la línea disciplinar de Comunicación en el área de Comunicación y Lenguaje.

El plan curricular de 1994 estuvo en vigencia durante la generación 2003-2006; sus contenidos estaban organizados en áreas del conocimiento, en los cuales se incluía el área de *Lengua y Literatura*, compuesta por cuatro cursos de taller de lectura

y redacción e inglés: Taller de Lectura y redacción I, Taller de Lectura y redacción II, Taller de Lectura y redacción III, Taller de Lectura y redacción IV, Literatura y comunicación I, Literatura y comunicación II. Estos datos fueron utilizados para analizar el perfil académico de una alumna.

También hubo otro caso de una estudiante que cursó el bachillerato del año 2007 al 2010. En ese entonces, el plan aplicado en la preparatoria era el de 2006. Este plan fue diseñado como una continuación y mejora del currículo de 1994. En las modificaciones del plan 2006, respecto al de 1994, no se registran cambios en el área de Lengua y Literatura.

Por lo anterior, se asume que las asignaturas de Comunicación oral y escrita I, Comunicación oral y escrita II, Comunicación verbal, Comprensión y producción de textos I, Comprensión y producción de textos II, Producción de textos y Literatura están asociadas con el desarrollo de la oralidad. (UAS, 2018).

## Taller de Lectura y Redacción

Las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción (TLR) I, y TLR II se describen de la misma manera, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Dirección General del Bachillerato (DGB) y la Dirección de Coordinación Académica (DCA) (2013c y 2013d):

pertenecen al campo disciplinar de Comunicación del componente básico del mapa curricular de la Dirección General del Bachillerato. Las competencias disciplinares básicas del campo de la educación están dirigidas a consolidar la capacidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en español [...] Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito [...] La finalidad de la asignatura TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II es desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado al ejercitar los dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer y escuchar) y producción (escribir y hablar) de textos (DCA) (2013c y 2013d, p. 6)

## Literatura

En el caso de Literatura I y Literatura II (2013e y 2013f), se observa que son comprendidas “en un primer acuerdo al campo disciplinar de Comunicación; y en un segundo acuerdo al campo disciplinar de Humanidades: “su objetivo es desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado con base en el uso de competencias lingüísticas” (SEMS, DGB y DCA, 2013e), así mismo, el alumnado “resolverá problemas de significado textual; usará con eficacia registros lingüísticos diversos, según el contexto; será propositivo y contestatario en su interacción discursiva; así como flexible y creativo al producir textos” (SEMS, DGB y DCA, 2013e, p. 6)

## Comunicación Humana

Las asignaturas de Comunicación Humana I y Comunicación Humana II, tienen el propósito de “propiciar la interacción humana como un sistema de comunicación, y contribuir en ampliar los modelos de comunicación interpersonal, que coadyuven en la formación de personas capaces de representar la realidad de manera amorosa, asertiva y congruente acorde a los contextos inherentes a la existencia humana.” (SEP, DGB Y DCA, 2012, p.7). Tienen la intención de que “el estudiante potencie sus habilidades y capacidades de comunicación, modifique actitudes por medio del conocimiento y práctica de las principales estrategias de comunicación interpersonal.” (SEP, DGB Y DCA, 2012, p.7)

## Ciencias de la Comunicación

Con respecto a la asignatura de Ciencias de la Comunicación I y II, la Subsecretaría de Educación Media Superior, la DGB y la DCA (2013a), mencionan que: “se mantiene una relación de apoyo hacia vocaciones relacionadas con ocupaciones cuyas actividades requieren del uso constante de la competencia comunicativa y para aquellos que gustan del trato con la gente o tienen algún interés persuasivo” (p. 6). Además, desarrollan la competencia comunicativa a través de “específicamente las cuatro habilidades básicas de la competencia comunicativa: leer, escribir, escuchar y hablar, ahora redimensionadas también hacia lo no verbal, la acción de comunicar y elaborar mensajes

y discursos en diferentes códigos, así como analizar todos sus componentes” (DGB y DCA, 2013a, p.6).

## Lectura, Expresión Oral y Escrita

El propósito formativo de la materia, aplicado a las asignaturas Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II es:

Que el estudiante adquiera y aplique competencias comunicativas, para que se desenvuelva con eficiencia en diversos contextos, desarrollando las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, escribir y leer, las que en conjunto le darán la posibilidad de usar de manera adecuada, correcta, eficaz y coherente, su lengua materna (Hernández, et al., 2013).

## Comunicación para la Interacción Social y Comunicación en los ámbitos escolar y profesional

Los módulos de Comunicación para la interacción social y Comunicación en los ámbitos social y profesional, según El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, 2018a y 2018b) “corresponde al Núcleo de Formación Disciplinar Básica y es parte del Campo Disciplinar de Comunicación”. El propósito de los módulos es “Desarrollar la competencia habilitante de la lectura y escritura al reconocer y ejercer las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin de aplicarlas a diversas situaciones de su vida, académicas y cotidianas” (CONALEP, 2018a, p. 14).

La lista de asignaturas relacionadas con la oralidad, obtenidas en cada institución es la siguiente:

- Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES)
- Taller De Lectura Y Redacción I
- Taller De Lectura Y Redacción II
- Literatura I
- Literatura II
- Comunicación Humana I
- Comunicación Humana II

## Preparatoria Federal por Cooperación “José Vasconcelos”.

- Taller De Lectura Y Redacción I

- Taller De Lectura Y Redacción II
- Literatura I
- Literatura II
- Ciencias De La Comunicación I
- Ciencias De La Comunicación II

### **Telebachillerato comunitario “El Salto”**

- Taller de Lectura y Redacción I
- Taller de Lectura y Redacción II
- Literatura I
- Literatura II

### **Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CBTIS)**

- Lectura, Expresión Oral y Escrita I
- Lectura, Expresión Oral y Escrita I

### **Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS)**

- Lectura, Expresión Oral y Escrita I
- Lectura, Expresión Oral y Escrita II

### **CONALEP**

- Comunicación para la Interacción Social
- Comunicación en los ámbitos escolar y profesional

### **Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)**

- Lectura, expresión oral y escrita
- Lectura, expresión oral y escrita

El 35% de los sujetos investigados cursaron el nivel medio superior en alguna de las preparatorias que conforman la UAS; el 25%, en una de las instituciones pertenecientes a los CBTIS. El resto provienen del CONALEP, del CETIS, del CETMAR; del COBAES, de la Preparatoria Federal por Cooperación José Vasconcelos y del Telebachillerato Comunitario “El Salto”.

### **Tabla 1.**

*Número de estudiantes procedentes y número de asignaturas relacionadas con la oralidad por bachillerato.*

Bachillerato de procedencia	Número de estudiantes	No. asignaturas
UAS	12	7
COBAES	1	6
Preparatoria Federal por Cooperación “José Vasconcelos”.	1	6
Telebachillerato Comunitario “El Salto”	1	4
CBTIS	9	2
CETIS	3	2
CONALEP	5	2
CETMAR	3	2

**Fuente:** Información obtenida a partir de los certificados y Kardex de bachillerato de los sujetos de estudio.

Como se observa en la Tabla 1, la UAS es la escuela que más ha contribuido a la formación de la oralidad en las alumnas y los alumnos<sup>1</sup>; esto por dos razones: en primer lugar, debido a que de ella provienen más de un tercio de los educandos (9 alumnos); y en segundo lugar, por motivo de que quienes cursaron en ella acreditaron con un total de 7 materias promotoras del desarrollo oral, en las que se incluyen: Comunicación oral y escrita I, Comunicación oral y escrita II, Comprensión y producción de textos I, Comprensión y producción de textos II, Literatura I, Literatura II, y Comunicación y medios masivos. Lo anterior exceptuado por dos estudiantes, en cuyos programas sólo se les exigía acreditar 6 materias de dicha índole.

Esta cantidad se equipara con las asignaturas impartidas por la Preparatoria Federal por Coop. José Vasconcelos y COBAES; sin embargo, en ellas solo cursaron 2 estudiantes.

Se observa un caso similar en el Telebachillerato “El Salto”, que ofrece 4 materias de esta categoría; no obstante, de esta solo egresó una de las alumnas consideradas en el estudio.

1. El número de asignaturas asociadas a la oralidad en la UAS, corresponden al Plan 2015.

Por otro lado, los centros educativos que menos han promovido la expresión oral en su programa de estudios son CBTIS, CETIS, CONALEP y CETMAR, en los han pertenecido 20 de los 35 educandos participantes en el estudio. Lo anterior es un indicativo para señalar que más de la mitad de las y los alumnos de la primera generación de la licenciatura en Pedagogía en la UPES Mazatlán no contó con un programa académico inclinado a desarrollar la expresión oral.

## Historial académico

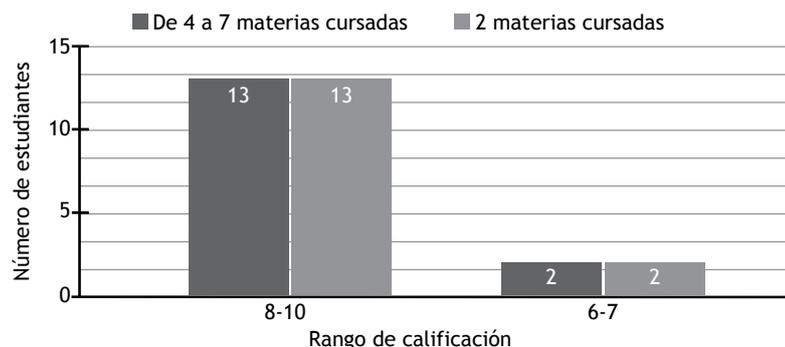
Las instituciones de educación media superior a través de sus programas educativos establecen determinadas materias que tienen el propósito de potenciar la expresión oral.

Tomando como referencia el Kardex de bachillerato de los sujetos de estudio, se realizó un análisis, del cual se rescataron solamente las materias relacionadas con la oralidad y sus respectivas calificaciones. Con los resultados se obtuvieron 2 clasificaciones, las cuales identificamos como modalidades: en la primera se cursaron de 4 a 7 materias y en la segunda solo 2.

La razón por la que se aglutinaron de esa manera tiene que ver con los datos obtenidos, en los cuales solo se registraron bachilleratos que impartían 2, 4, 6 y 7 asignaturas en estrecha relación con la oralidad, considerándose a partir de 4 como el mínimo para inferir que la formación de la institución está inclinada al favorecimiento del desarrollo oral; caso contrario con las preparatorias que incluyen en su plan un número de materias menor de 4, interpretándose estas como una escasa la promoción de la formación oral.

### Gráfica 1.

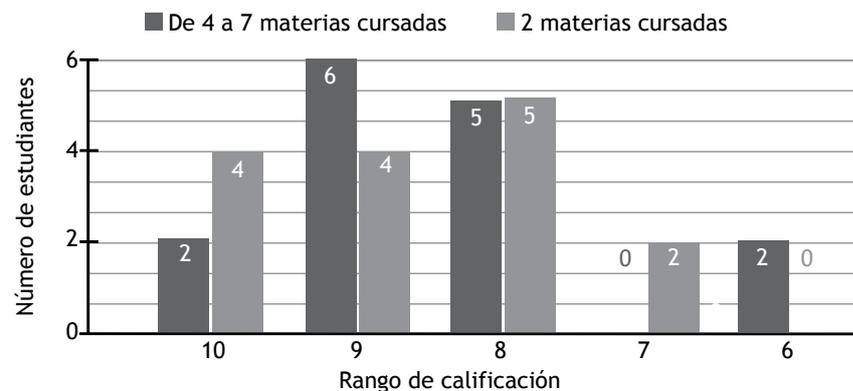
Frecuencia de rangos de calificaciones por número de asignaturas relacionadas con la oralidad



Como se percibe en la gráfica 1, no existe diferencia entre las calificaciones conseguidas por estudiantes en una modalidad u otra.

### Gráfica 2.

Frecuencia de calificaciones por número de asignaturas relacionadas con la oralidad



Al desglosar ambas categorías en la Gráfica 2, por calificación, puede visualizarse que los estudiantes que obtuvieron una mayor frecuencia de dieces se encuentran entre los que solo recibieron dos materias, al presentar una diferencia de 2 alumnos. Acerca de los que fueron calificados con 9, quienes cursaron de cuatro a 7 materias tienen mayor frecuencia debido a una desigualdad de 2 alumnos.

Con respecto a las puntuaciones más deficientes, como es la calificación de seis, se registraron 2 estudiantes, que cursaron de cuatro a siete materias, mientras que en la calificación de siete se presentaron 2 estudiantes que cursaron dos materias.

Otra anotación importante es que solo 4 alumnos presentaron calificaciones de 6 a 7, por lo que, según las calificaciones de bachillerato, 26 de los 35 alumnas y alumnos deberían tener suficientes habilidades en oralidad para aprobar el examen Ceneval o sencillamente, cursar el nivel superior.

Lo anterior demuestra que no existe correlación entre el número de asignaturas y las calificaciones del bachillerato.

# CENEVAL

La evaluación es un acto presente en todas las etapas de la vida es por ello que, en las instituciones académicas, una de las formas de admisión, es la utilización de pruebas que midan el estándar de conocimientos de los futuros estudiantes a ingresar a dicha institución, aunque los conocimientos no pueden limitarse a un solo instrumento.

En la UPES uno de los instrumentos o pruebas que se realizan para el ingreso a la misma es la realización del llamado examen CENEVAL, uno de los exámenes más apegados a los conocimientos estándares internacionales. CENEVAL es una de las instituciones que ha aportado mucho a la mejora de la calidad de la educación en México. Todas las evaluaciones se realizan con base en cuestionarios. Según los criterios de la guía de EXANI-II 25<sup>a</sup>. Edición los diferentes criterios que se evalúan son los siguientes:

la habilidad de conocimiento, la capacidad de sistematización e integración mediante el uso de fórmulas, reglas o teorías, la clasificación, el ordenamiento o la agrupación de información, la habilidad de interpretación y aplicación mediante situaciones que exigen estrategias apropiadas para hacer inferencias, extraer conclusiones o solucionar problemas (CENEVAL, 2020, p. 11)

Estas habilidades mencionadas se organizan en 4 dominios básicos como:

- Pensamiento matemático: todo lo relacionado con la habilidad de trabajar y pensar en términos numéricos básicos.
- Pensamiento analítico: plasmar la capacidad de comprender situaciones basándose en la lógica y la búsqueda de soluciones.
- Estructura de la lengua: capacidad de redactar y organizar los mensajes.
- Comprensión lectora: esta se basa en la comprensión de la información o de textos y así poder interpretarlos.

Estas habilidades se van adquiriendo durante el proceso de aprendizaje que vamos formando en el camino diario y escolar.

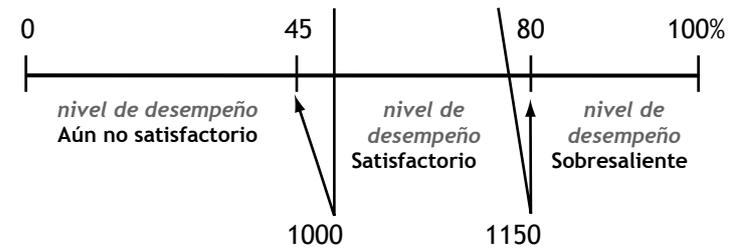
# Examen CENEVAL

## Resultados Ceneval

Siguiendo con la línea del perfil académico, a manera de determinar el nivel de conocimiento de las y los alumnos, un referente que consideramos fue el examen CENEVAL 2018-2019, enfocándonos en los criterios de Estructura de la Lengua (ELE) Y Comprensión Lectora (CLE). De los 35 alumnos inscritos en la generación 2018-2022 de la licenciatura en Pedagogía (número total de alumnos inscritos) realizaron examen 20 (57%) según la relación proporcionada por control escolar. Tomando como base la Escala de Ceneval:

**Gráfica 3.**

*Escala de CENEVAL para los niveles de desempeño*



**Tabla 2.**

*Resultados ELE. Grupos 601 y 602.*

Niveles CENEVAL	Aún no satisfactorio	Satisfactorio	Sobresaliente
Número de estudiantes	13	5	2
Porcentaje respecto a los que realizaron CENEVAL.	65%	25%	10%
Porcentaje respecto al total de alumnos inscritos.	37%	14%	6%

**Fuente:** Autoría propia. Realizado con los resultados CENEVAL de los estudiantes del grupo 601 y 602, otorgados por control escolar de UPES Mazatlán. Los porcentajes están redondeados.

**Tabla 3.***Resultados CLE. Grupos 601 y 602.*

Niveles CENEVAL	Aún no satisfactorio	Satisfactorio	Sobresaliente
Número de estudiantes	13	4	3
Porcentaje respecto a los que realizaron CENEVAL.	65%	20%	15%
Porcentaje respecto al total de alumnos inscritos.	37%	11%	9%

**Fuente:** Autoría propia. Realizado con los resultados CENEVAL de los estudiantes del grupo 601 y 602, otorgados por control escolar de UPES Mazatlán. Los porcentajes están redondeados.

Con los datos recabados puede afirmarse que al menos el 40% (14) del total de estudiantes inscritos en la generación 2018-2022, se clasificaron en un nivel “Aún no Satisfactorio” en alguno o ambos criterios de evaluación correspondientes a la Comprensión lectora y Estructura de la lengua. Cabe señalar que solo 2 de esos 14 sujetos, obtuvieron un resultado satisfactorio en uno de los dominios evaluados en el examen; los 12 restantes obtuvieron “Aún no satisfactorio” en ambos.

De estos 14 alumnos, 11 salieron de la preparatoria con calificaciones entre 8 y 10 de las materias contempladas en el estudio<sup>2</sup>; mientras que 2 obtuvieron promedio menor a 8. Del estudiante restante no se conocen sus calificaciones. De 11 mencionados: 4 alumnos cuentan con promedio de 8; 5 alumnos tienen promedio de 9; mientras que 2 cuentan con promedio de 10. Asimismo, de estos 14 alumnos, se conoce que a 8 solo les impartieron 2 asignaturas de oralidad; mientras que a los otros 5, les impartieron de 6 a 7 durante su transcurso en el bachillerato.

Por otro lado, se contabiliza que solo 8 alumnos entraron a la UPES con un resultado de satisfactorio a sobresaliente en la prueba

2. De 11 mencionados: 4 alumnos cuentan con promedio de 8; 5 alumnos tienen promedio de 9; mientras que 2 cuentan con promedio de 10.

Ceneval. Se recuerda que el resto no obtuvo dicha calificación en CENEVAL o no realizó examen de admisión para entrar a la universidad, según los datos proporcionados por Control Escolar.

De estos 8: 5 tienen calificaciones mayores a 7, mientras que 1 obtuvo puntaje satisfactorio en los dos ámbitos con una calificación de 6.8 en sus asignaturas de oralidad en la preparatoria. De los 2 restantes, se desconoce su perfil académico de la preparatoria. Por su parte, de estos 8, a 4 les fueron impartidas 2 asignaturas relacionadas con la oralidad en la preparatoria, mientras que los otros dos recibieron más de 2.

Se demuestra que en este caso estudiado no hay ninguna relación significativa entre el puntaje CENEVAL, las calificaciones del bachillerato y el número de asignaturas relacionadas con la oralidad. De hecho, los resultados entre CENEVAL y las calificaciones del bachillerato son bastante contradictorios.

Por otra parte, se encuentra que el número de asignaturas que ofrece la escuela correspondiente a la expresión oral no es considerado, en este caso, como un indicador sobre el desarrollo oral del alumnado. Asimismo, las calificaciones obtenidas en dichas materias tampoco representan información valiosa acerca del desarrollo oral real de los estudiantes. Esto debido a su incongruencia con los resultados del examen de admisión, la variabilidad de bachilleratos de procedencia y a la falta de datos acerca de los procesos reales de enseñanza y aprendizaje que estuvieron involucrados en las prácticas educativas llevadas a cabo en cada institución.

## Conclusión

Los diversos elementos analizados y contrastados permiten concluir que es imposible obtener un panorama general y confiable del perfil académico relacionado con la oralidad de las alumnas y alumnos. Esto con razón de la insuficiencia de datos, pues 15 de 35 no realizaron examen de admisión. Además, a esto se le suma la incongruencia de los resultados de CENEVAL con las calificaciones y las asignaturas.

Lo que motiva esta conclusión son los factores que se analizaron: en primer lugar, que la Reforma Integral de Educación Media Superior, hasta el momento no ha cumplido con su finalidad de

lograr un currículum integral que favorezca la formación de los estudiantes.

La diversidad de instituciones, así como de las asignaturas cursadas no es una constante que sirva para determinar si estas favorecen o no el desarrollo de la oralidad en los estudiantes.

Finalmente, y muy importante es la falta de sistematización por parte de la institución en los requisitos de ingreso, que lamentablemente no se cumplen a cabalidad, ya que tanto el examen de CENEVAL, el promedio general y los tiempos de ingreso no se cumplen fielmente, por lo que la información académica de cada educando no estuvo completa.

Por estos motivos consideramos que debe realizarse una revisión completa de alumnas y alumnos que ingresan, para mejorar el perfil de egreso o bien proponer cursos remediales que formen a los estudiantes, en todos aquellos aspectos que presenten un conocimiento débil o nulo, en particular el objeto de estudio de investigación: la expresión oral.

## Referencias

- CBTIS 179. (2014). <https://www.cbtis179.edu.mx/portal/index.php/de-interes/riems>
- CENEVAL. (2018). *El índice de Ceneval*. <https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/34004/ExplicaciondelindiceCeneval.pdf/555a31f3-fe25-47c7-8b80-8776ded7e3d#:~:text=EL%20%20C3%8DNDICE%20CENEVAL-,Las%20calificaciones%20que%20emite%20el%20Ceneval%20est%20C3%A1n%20expresadas%20en%20una,puntos%20>
- CENEVAL. (2020). *Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) -- 25a ed.* [https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/163432/Gu%C3%ADa+EXANI-II\\_25a.+edici%C3%B3n+2020.pdf/d3332d56-ff5f-48fa-8bd9-fa2933d01d88](https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/163432/Gu%C3%ADa+EXANI-II_25a.+edici%C3%B3n+2020.pdf/d3332d56-ff5f-48fa-8bd9-fa2933d01d88)
- CONALEP (2020). *Organismo Público Descentralizado del Estado (2018a). Programa de estudios. Comunicación en los ámbitos escolar y profesional.* <http://www.conalepguadalajara2.edu.mx/formatos/Documentos%20Curriculares%202%201819/BASICAS/2%C2%B0%20semestre%20FDB/4.%20Comunicacion%20en%20los%20%C3%A1mbitos%20escolar%20y%20profesionalP.pdf>
- CONALEP. *Organismo Público Descentralizado del Estado. (2018b). Programa de estudios. Comunicación para la interacción social.* [http://www.conalepguadalajara2.edu.mx/formatos/programas%20de%20estudio%202018/1er%20%20SEMESTRE%20BASICAS/PE\\_Comunicacion\\_para\\_la\\_interaccion\\_social\\_23jul18\\_versionfinal\\_1.pdf](http://www.conalepguadalajara2.edu.mx/formatos/programas%20de%20estudio%202018/1er%20%20SEMESTRE%20BASICAS/PE_Comunicacion_para_la_interaccion_social_23jul18_versionfinal_1.pdf)
- Dirección General de Educación Preparatoria (DEGP). (2015). *Currículo del Bachillerato UAS 2015.* [http://dgep.uas.edu.mx/programas2015/MATERIAL\\_DIRECTIVOS/PLANDEESTUDIOS\\_BUAS2015\\_V3.pdf](http://dgep.uas.edu.mx/programas2015/MATERIAL_DIRECTIVOS/PLANDEESTUDIOS_BUAS2015_V3.pdf)
- DOF-LEYSSEP. (2008). [https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)
- Hernández, A., Carvajal, A., y Oliver, M. d. L. (2013). *Lectura, Expresión Oral y Escrita. Programa de estudios.* [https://www.cbtis179.edu.mx/portal/alumnos/descargas/leoye\\_acuerdo\\_653\\_2013.pdf](https://www.cbtis179.edu.mx/portal/alumnos/descargas/leoye_acuerdo_653_2013.pdf)
- SEMS, DGB y DCA. (2013a). *Ciencias De La Comunicación I.*

*Serie. Programas De Estudio.* [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cfp\\_5sem/ciencias-comunicacion.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cfp_5sem/ciencias-comunicacion.pdf)

SEMS, DGB y DCA. (2013b). *Ciencias De La Comunicación II. Serie. Programas De Estudio.* [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cfp\\_6sem/CIENCIAS\\_DE\\_LA\\_COMUNICACION\\_II.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cfp_6sem/CIENCIAS_DE_LA_COMUNICACION_II.pdf)

SEMS, DGB y DCA. (2013c). *Taller De Lectura Y Redacción I. Serie. Programas De Estudio.* [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z1er\\_SEMESTRE/Taller\\_Lectura\\_Redaccion\\_I\\_biblio2014.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z1er_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_I_biblio2014.pdf)

SEMS, DGB y DCA. (2013d). *Taller De Lectura Y Redacción II. Serie. Programas De Estudio.* [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z2do\\_SEMESTRE/Taller\\_Lectura\\_Redaccion\\_II\\_biblio2014.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z2do_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_II_biblio2014.pdf)

SEMS, DGB y DCA. (2013e). *Literatura I.* [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z3er\\_SEMESTRE/Literatura\\_I\\_bibliografia\\_2015.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z3er_SEMESTRE/Literatura_I_bibliografia_2015.pdf)

SEMS, DGB y DCA. (2013f). *Literatura II.* [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z4to\\_SEMESTRE/Literatura\\_II\\_bibliografia\\_2015.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z4to_SEMESTRE/Literatura_II_bibliografia_2015.pdf)

SEP. (2017). *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.* <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

SEP, DGB y DCA. (2012). *Comunicación Humana II.* [http://escolar.cobaes.edu.mx/comunicacion/pdf%20planes%20y%20programas%20de%20estudio/Componentes%20B%C3%A9sico%20y%20Proped%C3%A9utico/6%20Semestre/PPECB\\_6\\_9303\\_Comunicaci%C3%B3n\\_Humana\\_%20II.pdf](http://escolar.cobaes.edu.mx/comunicacion/pdf%20planes%20y%20programas%20de%20estudio/Componentes%20B%C3%A9sico%20y%20Proped%C3%A9utico/6%20Semestre/PPECB_6_9303_Comunicaci%C3%B3n_Humana_%20II.pdf)

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). (septiembre de 2018). *Currículo del bachillerato UAS 2018.* [http://dgep.uas.edu.mx/programas2018/1\\_PLAN\\_DE\\_ESTUDIOS\\_BUAS2018.pdf](http://dgep.uas.edu.mx/programas2018/1_PLAN_DE_ESTUDIOS_BUAS2018.pdf)

## CAPÍTULO III

# Relación entre investigación educativa, valores y percepciones de estudiantes de posgrado de una IFAD en el norte del estado de Sinaloa

Mayra Guadalupe Apodaca Félix  
*Docente de UPES, Unidad Los Mochis*  
 Sergio Andrés Valenzuela Ibarra  
 Mariana Alpízar Cota  
*Estudiante de UPES, Unidad Los Mochis*  
 Karla Denisse Balderrama Borboa  
*Estudiante de UPES, Unidad Los Mochis*  
 Adamari Yudith Cruz Triana  
*Estudiante de UPES, Unidad Los Mochis*  
 Dulce María Rodríguez Rodríguez  
*Estudiante de UPES, Unidad Los Mochis*

**Nombre del Semillero de Investigación:**  
 UPES Los Mochis

**Título del proyecto de investigación:**  
 La investigación educativa: percepciones de los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis

**Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento:**  
 Formación Profesional y Continua del Profesional de la Educación

# Introducción

La investigación es un proceso que implica la indagación sobre un tema, para ampliar el conocimiento que se tiene sobre él. En la sociedad que se está inmerso esta actividad cobra relevancia por la situación de contingencia que está viviendo la humanidad, para aportar soluciones novedosas a diversas problemáticas. Por eso, desde hace un tiempo, las universidades del país, a través del área de posgrado, ponen énfasis en esta práctica, pues de ello deriva la capacidad para enfrentar las transformaciones de la generación del conocimiento.

El posgrado de la UPES, Los Mochis, no es la excepción, pone atención a esta actividad, para que los maestrantes desarrollen habilidades investigativas y puedan generar conocimiento científico, a fin de atender las necesidades en todos los ámbitos de la sociedad. En ese sentido surge el estudio denominado, La investigación educativa: percepciones de los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis. El periodo de realización fue de febrero de 2020 a marzo de 2021.

La situación problemática que se plantea en el estudio, es importante investigarla, ya que hay necesidad de conocer las percepciones que los estudiantes del posgrado de una universidad del norte del estado de Sinaloa tienen respecto a ella, porque la investigación educativa para quien la desarrolla genera aprendizaje, además, es una búsqueda de nuevo conocimiento, comprendiendo, interviniendo y transformando realidades vulnerables. También porque ante los cambios acelerados que se viven, en esta compleja realidad, se requiere de individuos con actitud crítica, formados en investigación educativa.

Asumiendo a la investigación educativa como un proceso inherente de la práctica docente, son varios los motivos que llevaron a investigar este objeto de estudio; uno de ellos es que esta actividad, permite a quien la desarrolla apropiarse de aprendizajes, debido a esa búsqueda incansable en la que se introduce, además de que transforma y mejora una situación problema. Otra razón es que para algunos maestrantes, la investigación educativa, significa una de las tareas más difíciles, porque hay que tomar en cuenta varios aspectos, hay que leer libros de metodología para conocer la ruta que se seguirá en un proceso de esta naturaleza, se requiere saber de teoría para poder explicar cuál es la indicada en relación con el objeto de estudio seleccionado, buscar la estadística relacionada

con el problema, expresar ideas que llevan a investigar la temática, también plantear objetivos, supuestos de investigación y otras tareas necesarias en el proceso de investigar.

Por ello, las preguntas a las que se da respuesta en este estudio, son las siguientes; ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis respecto de la investigación educativa?, ¿La profesión inicial de los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis, es determinante para el desarrollo de la investigación educativa?, ¿Se aprende a investigar en el posgrado de la UPES Los Mochis?, por último ¿Cuáles valores le atribuyen los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis a la investigación educativa? El estudio mencionado se relaciona con investigaciones anteriores, donde diversos autores plantean las ventajas que ofrece la realización de la investigación educativa.

Los resultados a los que se llega son fundamentales para identificar problemas relevantes en este campo, dimensionar al respecto, conceptuando y referenciando de una manera diferente la realidad investigada. La revisión de estas investigaciones del objeto de estudio aporta nuevas visiones para la reflexión y coincidencia de aspectos relevantes que vale la pena tomar en cuenta para tener un mejor posicionamiento respecto a la investigación educativa, y estar en condiciones de mejorarla, si ese es el caso.

Del rastreo de investigaciones que se hizo, hay dos trabajos que más coinciden con el objeto de estudio investigado, son encontrados en México, el primero de ellos es el de Villarreal-Fuentes (2015), denominado: “La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación”, un trabajo donde el investigador argumenta que la educación de posgrado en México se ha ampliado principalmente por la apertura de programas de maestría dentro de las escuelas privadas, especialmente en el campo de la educación. Dentro de ellas, no se cuenta con registros que identifiquen la forma en que los estudiantes conciben sus potenciales roles como investigadores, ni el nivel de reflexión con el cual abordan estas tareas.

El otro estudio es el de Romay, (1993), que investigó: “El papel de la investigación en los programas de posgrado en educación en México”. Estudio de caso de 6 programas (1980 -1992). En donde concluyó que los procesos de modernización han impactado todos los aspectos de la vida social en México. De manera especial, la relación entre la educación superior y el mercado laboral está

continuamente cambiando. El desarrollo industrial y tecnológico requiere la formación de personal altamente preparado en todos los campos del conocimiento.

Los objetivos que guiaron este estudio son: 1) Conocer la percepción que los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis tienen de la investigación educativa, 2) Constatar si la profesión inicial de los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis, es determinante para el desarrollo de la investigación educativa. 3) Analizar si los maestrantes aprendieron a investigar en el transcurrir de los seminarios de metodología en el posgrado de la UPES Los Mochis, 4) Explicar qué valor le atribuyen a la investigación educativa los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis.

Los supuestos de investigación que dieron sentido al estudio en mención, son los siguientes: 1) Las percepciones que tienen los estudiantes sobre la investigación educativa, pueden mejorar al cursar estudios de posgrado en la UPES Los Mochis, 2) La profesión inicial de los alumnos del posgrado de la UPES Los Mochis impacta el desarrollo de la investigación educativa, 3) La investigación educativa puede mejorar a partir de la implementación de los seminarios de metodología en el posgrado de la UPES Los Mochis, 4) Los estudiantes pueden aumentar sus valoraciones respecto a la investigación educativa en el posgrado de la UPES Los Mochis.

## Teoría

En lo referido a la teoría revisada y su relación con el estudio mencionado, se encontraron planteamientos respecto de la investigación educativa en los escenarios actuales. Recientemente se ha generado un interés hacia ella, sea porque se aprende mucho al desarrollarla o por qué el mundo en que se habita requiere que cada profesor la realice, para la transformación del contexto y de la propia práctica docente. Se insiste en la idea de realizar este tipo de trabajos, porque el individuo que se dedica a este quehacer desarrolla capacidades cognitivas, también le dota de más referentes teóricos y metodológicos, de igual manera el investigador tiene un acercamiento con la realidad social y cultural, además de que es capaz de dimensionar los problemas para dar alternativas de solución.

En ese entendido la investigación educativa es aquella que se realiza en los contextos de educación, pretendiendo dar solución

a las muchas problemáticas que ahí se suscitan, a través de un enfoque, metodología y técnicas que orientan este tipo de trabajos. Para una mayor comprensión de la temática, se hace un recuento de algunas concepciones importantes de ella:

La investigación se entiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Este “algo” producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera resultados diversos y muy diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, valores, prototipos, comportamientos y actitudes (Vielle, 1989).

Desde otra perspectiva:

En la investigación educativa el docente asume en sus nexos con la realidad educativa, la vida escolar, las prácticas pedagógicas, cotidianas y las que expresan la constitución social e histórica de la investigación educativa, la situación cultural del trabajo docente, los discursos prescriptivos propios de los órdenes institucionales y los que resultan del acto comunicativo, los mandatos de la política educativa, y la emergencia de conflictos en el cumplimiento de currículo formal. (Hidalgo, 2000, p.40).

La Revista Mexicana de Investigación Educativa dice, respecto de la investigación educativa que:

Los roles más frecuentes demandados a los investigadores pasan por muy distintos requerimientos, entre ellos, los de los programas de formación, que cada vez existen mayor número y variedad de modalidades didácticas y con una oferta de más opciones de grados académicos; la participación en foros y comités evaluadores con muy diversos propósitos, así como en la difusión del conocimiento disponible de cada tema, que sea más sistemática y útil para los diferentes actores sociales del campo educativo (COMIE, 1997).

Lo expuesto hace reflexionar y advierte de lo positivo que es hacer investigación educativa, es una invitación a transformar una realidad, que evidencia problemas, por ello los educadores involucrados en procesos enseñanza y aprendizaje:

Tenemos un compromiso con nuestra labor actual como investigadores, como profesionales implicados con la calidad de nuestros estudios y con su repercusión real en las prácticas de los docentes. Si hemos estado en el lugar de los profesores debemos ser capaces de acercarnos a su realidad de tal forma que podamos ayudarles a mejorar sus prácticas. Es así como nuestra posición actual nos sitúa en un plano que no es neutro, sino que está nutrido con nuestras experiencias previas como docentes y también como investigadores; y son precisamente estas experiencias las que inspiran este trabajo y lo dotan de sentido (Murillo, 2016, p.19).

Desde esta posición la investigación educativa es una tarea que deben realizar los estudiantes, particularmente quiénes están formándose en los posgrados, ya que es una actividad sustantiva de este tipo de estudios, que además es necesaria para mejorar la calidad educativa del país y del mundo.

En lo referido a las implicaciones teóricas y prácticas de este estudio se ha permitido realizar una integración de teorías que han pretendido abordar la problemática de las percepciones que sobre investigación educativa tienen los estudiantes del posgrado, para ello se recurrió a los planteamientos del maestro Pablo Latapí Sarre, como pionero de la investigación educativa en México.

Desde un punto de vista práctico, las conclusiones de esta investigación permiten considerarla como un tema de interés esencial para los estudiantes del posgrado, ya que al desarrollarla están en condiciones de generar conocimiento científico y de transformar realidades, también. En este sentido se ofrece un marco de referencia en el que se plantea no sólo un amplio conjunto de circunstancias a analizar, sino también el efecto que tiene poseer habilidades investigativas para mejorar el perfil profesional del maestrante, en este contexto de investigación.

## Metodología

### a) Diseño metodológico

El periodo de esta investigación fue de febrero de 2020 a marzo de 2021. La metodología fue por encuesta, la pretensión heurística fue estudiar a 58 sujetos de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis.

Los estudiantes del posgrado tienen una formación de origen diverso, entre ellos hay maestros de primaria y de preescolar, intervención educativa, psicología educativa, diseño gráfico, administración de empresas.

El estudio se abordó desde el paradigma interpretativo, de carácter cualitativo, orientado hacia las percepciones que poseen sobre investigación educativa los estudiantes del posgrado. Que de acuerdo con Vargas (1994):

La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad. Es decir que, mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad (pp. 48-49).

Entendiendo como tal que la percepción, depende de varios factores, en el caso de las que poseen los estudiantes del posgrado de esta institución sean distintas, de acuerdo con los perfiles

profesionales de origen que posee cada uno. En ese sentido, para el análisis, se aplicaron dos cuestionarios, que tienen preguntas de orden biográfico, de experiencia y de conocimiento. El primero de ellos cuenta con seis ítems, donde se consideraron los siguientes indicadores, 1. Concepto de la investigación educativa, 2. Relevancia de la investigación educativa actualmente, 3. Investigación educativa, fácil o difícil de realizar, 4. Seminarios de metodología en la maestría suficientes para desarrollar la tarea de investigar, 5. Los contenidos de los seminarios de metodología fáciles o difíciles de comprender, 6. Temática que investigan actualmente. En estas interrogantes, las respuestas dadas por los estudiantes del posgrado fueron diversas alternativas que dieron sentido y orientación distinta, de acuerdo con las percepciones de cada uno.

El segundo cuestionario comprendió 8 ítems, los indicadores fueron: 1. Respecto del proyecto de investigación que realizan actualmente en el programa de posgrado, 2. Línea de generación del conocimiento y temática en la que se inscribe el proyecto de investigación que realizan, 3. Avance porcentual que tienen del proyecto de investigación que desarrollan, 4. Qué es más importante avanzar/nutrir el proyecto de investigación que realiza o subir trabajos a plataforma, 5. Aprendió a investigar, 6. Valoración que tiene de la investigación educativa, 7. Se titulará por Tesis o Diplomado de Titulación, 8. Recomendaciones para la coordinación de posgrado.

Las respuestas dadas por los sujetos de estudio definieron aspectos importantes que vale la pena revisar:

El cuestionario número 1, fue útil para construir las categorías uno y tres, específicamente los cuestionamientos que tienen que ver con la conceptualización de investigación educativa, relevancia de la investigación educativa, fácil o difícil la realización de la investigación educativa, por último, Los seminarios de maestría son suficientes para desarrollar la tarea de investigar.

El cuestionario número 2, fue importante en la construcción de las categorías dos, tres y cuatro, de él se analizaron las preguntas que tienen que ver con los proyectos de investigación que realizan actualmente los maestrantes, qué avance hay en los trabajos de investigación que realizan, que es más importante avanzar /nutrir el proyecto de investigación que realizan o subir trabajos a plataforma, también el cuestionamiento referido si aprendieron a investigar en la maestría, por último, cuál es la valoración que le dan a la investigación educativa.

## **b ) Población y muestra**

El estudio se desarrolló en el escenario de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, institución pública de educación superior. La UPES tiene como objetivo formar profesionales de la educación. Oferta los siguientes programas educativos: educación primaria, educación inicial y preescolar, pedagogía, psicología educativa, intervención educativa, en las líneas inclusiva e inicial, así como la de jóvenes y adultos, además la licenciatura en docencia del idioma inglés, en educación secundaria, educación media superior, educación e innovación pedagógica; en posgrado ofrece la maestría en Educación, Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar y en Educación Básica, para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional.

La UPES cuenta con tres Unidades en el estado (Culiacán, Mazatlán y Los Mochis) las que, a su vez, se agrupan en subsedes. En lo que se refiere al alumnado actualmente tiene aproximadamente 4,800 estudiantes en sus tres Unidades.

En este estudio se tomó como referente de investigación a los estudiantes de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar. En el periodo de febrero de 2020 a marzo de 2021. Los sujetos de estudio en total fueron 58, de los cuales 52 son mujeres y 6 hombres.

## **c) Consideraciones éticas**

El estudio se desarrolló en el contexto de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis, en el área de posgrado específicamente, la cual cuenta con una coordinación responsable de la implementación de los programas que oferta la institución. Lo que se hizo primeramente fue presentar ante esta coordinación de manera formal (documento escrito), las intenciones de investigar a 58 estudiantes de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, para conocer las percepciones que de ella tienen, respecto de la investigación educativa.

Posteriormente, se procedió a hablar con los sujetos de estudio y explicarles cuál sería su función de informantes para poder llevar a cabo el trabajo programado, por ello se pidió la colaboración y cooperación para contestar dos cuestionarios, en diferentes momentos, previamente diseñados, los cuales no representan ningún riesgo como participantes de investigación. Ambas partes

dieron su consentimiento y gracias a ello, se lograron los objetivos propuestos que guiaron este estudio.

## Resultados

### a). Recolección de los datos

La elaboración del proyecto de investigación se realizó mediante dos procesos, el primero, una preparación mental necesaria de acuerdo a los planteamientos de Woods (1986), que sostiene que para realizar este tipo de trabajos se deben adecuar los marcos mentales del investigador, esto es, prepararse mentalmente para acometer la demandante tarea; el segundo proceso fue consultar la bibliografía pertinente para proporcionarle el soporte teórico al tema, una vez realizados estos, se elaboró el protocolo de investigación, de acuerdo a los criterios de la convocatoria.

Cuando ya se tuvo el proyecto, el paso siguiente fue presentarlo a las personas involucradas en la consecución del mismo, esta tarea facilitó otro proceso necesario: la negociación del acceso al escenario de estudio. Después se procedió al diseño de instrumentos de investigación, que requiere de dos tareas para proporcionarles la confiabilidad necesaria: el jueceo y el pilotaje. Para la primera acción los instrumentos elaborados, fueron revisados por distinguidos doctores reconocidos como miembros del Sistema Nacional de Investigadores. El pilotaje se realizó en la propia UPES con otro grupo de estudiantes de Maestría.

La recogida de datos fue en el escenario de investigación mediante la aplicación de los instrumentos diseñados, una vez recogidos éstos, se ordenarán para someterlos a un proceso de interpretación que dependerá de la profundidad con la cual sean tratados por los miembros del equipo investigador.

La idea proyectiva es presentarlos en forma de categorías, entendidas éstas como las agrupaciones de los datos por similitudes construidas, servirán como instrumento para dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, una vez realizadas estas tareas, se estará en condiciones de elaborar un primer borrador, documento que sentará las bases para la elaboración del informe final.

### b). Análisis de los datos

Para indagar acerca de las percepciones que tienen sobre investigación educativa los estudiantes del posgrado de esta institución, se diseñaron 2 cuestionarios, el primero de ellos comprendió 6 preguntas y el segundo 8; el análisis de las respuestas dadas en estos dos cuestionarios; permitió identificar y dar respuesta a la pregunta rectora de este estudio que fue conocer ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis, respecto de la investigación educativa?

A continuación, se exponen los resultados detallados de las respuestas dadas por el grupo de estudiantes de posgrado, llegando a la construcción de 4 categorías que se muestran, cada una de ellas da respuesta a los objetivos propuestos en este estudio.

**Tabla 2.**

*Categorías construidas*

No.	Nombre	Postura empírica
1	La investigación educativa: escenario de interrogantes	Los alumnos del posgrado de la UPES Los Mochis exponen sus ideas respecto a la investigación educativa
2	Profesión inicial, necesaria para el desarrollo de la investigación educativa	La profesión de origen de los maestrantes es determinante para el desarrollo de la investigación educativa
3	Aprender a investigar: un espacio de reflexión	Desarrollar habilidades investigaciones tiene implicaciones
4	La investigación educativa: su valor y su práctica	Conocer las valoraciones que se tienen de la investigación educativa

**Fuente:** Elaboración propia.

La primera categoría da respuesta al objetivo número uno que tiene que ver con conocer la percepción que los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis, tienen de la investigación educativa, se recurrió a las preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario número

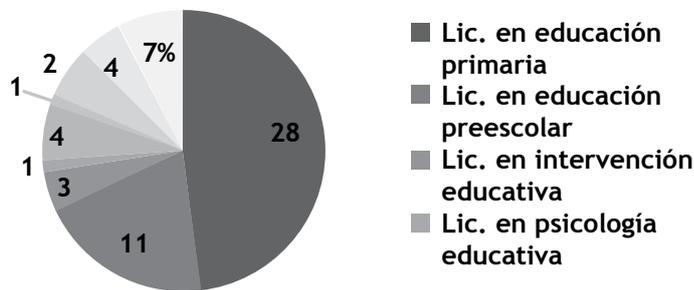
uno, encontrando que tener alumnos con buenas percepciones respecto de la investigación educativa en el posgrado de la UPES Los Mochis, sigue siendo una asignatura pendiente, al ser un rubro que no se ha trabajado de manera adecuada.

Fue posible constatar que las ideas sobre investigación educativa en esta Institución Formadora y Actualizadora de Docentes (IFAD) en la región norte del estado de Sinaloa no cumple con los elementos que deben caracterizarla, ya que los sujetos de estudio acudieron a conceptos de internet, pocos estudiantes expusieron realmente lo que para ellos significa esta tarea.

En ese sentido, las percepciones que tienen los alumnos del posgrado de la UPES Los Mochis, respecto de la investigación educativa, es aún incipiente y en proceso de consolidación.

La segunda categoría da respuesta al objetivo número 2, donde se constata si la profesión inicial de los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis es determinante para el desarrollo de la investigación educativa, para dar respuesta a este cuestionamiento, se recurrió al cuestionario inicial, donde se les preguntó acerca de su profesión de origen, de igual manera utilizando la pregunta 1 del cuestionario 2, encontrando lo siguiente:

**Figura 1.**  
*Profesiones de origen de los sujetos de estudio*



**Fuente:** Elaboración propia con base en el cuestionario.

Los datos obtenidos muestran que las profesiones de origen de los sujetos de estudio varían, la que más predomina es de licenciatura en educación primaria, con 28 sujetos, educación preescolar con 11, intervención educativa 3 y psicología educativa, 1 sujeto de

investigación, cabe señalar que son estas las que más trabajan las cuestiones metodológicas. Sin embargo; hay licenciaturas que están alejadas de estos planteamientos, como son; licenciatura en derecho 4, sistemas computacionales 4, nutrición 2, administración de empresas 1, y diseño gráfico con 4 sujetos de estudio.

Concluyendo que la profesión inicial sí es requerida para desarrollar procesos de conocimiento científico, pero encontramos que no todos los alumnos poseen este perfil. Ya que algunos estudiantes del posgrado son profesionales provenientes de otros campos disciplinares. En ese entendido los sujetos de estudio deben hablar el lenguaje de la investigación. Es decir, que algunos maestrantes no tuvieron acercamiento con la investigación en su licenciatura de inicio, y son ellos a los que más les cuenta entender los procesos metodológicos.

Para dar respuesta al objetivo 3, que tiene que ver con analizar si los maestrantes aprendieron a investigar en el transcurrir de los seminarios de metodología en el posgrado de la UPES Los Mochis, se recurrió al análisis de la pregunta 4 del cuestionario número 1 y de la pregunta 5 del cuestionario 2, encontrando que, las ideas de los sujetos de estudio respecto a aprender a investigar, son aún incipientes, por lo que el posgrado de la UPES Los Mochis, debe proporcionar más herramientas metodológicas a través de los seminarios de investigación que se desarrollan al cursar estos estudios.

En el objetivo cuatro que es explicar qué valor le atribuyen a la investigación educativa, los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis, para dar respuesta a ello, se analizaron las preguntas 3, 4 y 6 del cuestionario número 2, en donde fue evidente que los alumnos del posgrado de la UPES Los Mochis, valoran la investigación educativa como una actividad sustantiva y esencial que genera conocimiento, transforma la realidad e impacta el desarrollo profesional de quien la realiza, sin embargo se observa poco avance en la tesis que desarrolla cada alumno, además de que le dan más importancia a subir trabajos a la plataforma que avanzar en su trabajo investigativo, eso es lo que manifiestan estos sujetos de estudio.

## Discusión de resultados y conclusiones

La realización de este documento, denominado: La investigación educativa: percepciones de los estudiantes del posgrado de la

UPES Los Mochis, generó conclusiones importantes que permiten situar el estado actual que guarda la temática en cuestión, en esta institución de referencia.

En el recuento que hacemos en este estudio, se considera que la investigación educativa, es un tema de interés esencial para los educadores, ya que al desarrollarla se está en condiciones de generar conocimiento científico y de transformar realidades, también. Si se plantea como una tarea sustantiva que tienen que desarrollar los estudiantes del posgrado, esto cobra mayor relevancia.

Las conclusiones a las que se llega después de esta responsabilidad heurística, es que, se deben hacer algunos cambios en el posgrado de esta institución, tal es el caso de:

**Primero.** Fortalecer las percepciones que tienen los estudiantes de esta institución, respecto de la investigación educativa, porque se demostró que no tienen bien referenciado el concepto, ni las bondades de la realización de esta actividad, cuestión que deben atender, porque en el posgrado es una tarea esencial. Propuesta. Curso-taller en el transcurso de la maestría donde se apropien de las fortalezas de la investigación educativa. Este curso-taller, es adicional al propedéutico.

**Segundo.** La profesión de origen es fundamental para el desarrollo de la investigación educativa, los estudiantes del posgrado investigados, no todos tienen una profesión afín a lo educativo, su campo disciplinar es diverso, hay licenciados en derecho, nutrición, diseño gráfico, administración de empresas, estos estudiantes expresaron que no escucharon hablar de metodología en sus carreras iniciales. Otros más, si tuvieron acercamiento con el término, como es el caso de los profesores de educación primaria, preescolar, LIE, psicología. educativa. Propuesta. En el curso propedéutico de los aspirantes de maestría, hay que revisar a profundidad el tema, para que no haya diferencia alguna, con los maestrantes que sí tuvieron acercamiento con la investigación.

**Tercero.** Se requiere aprehender habilidades investigativas y las implicaciones que de ella emanan, para afianzar el proceso que desarrolla cada estudiante. Investigar implica mucho esfuerzo, leer, trabajo de escritorio, trabajo de campo, reflexionar sobre el objeto de estudio, buscar marcos explicativos que coincidan con el tópico seleccionado, la obtención de resultados a través de las técnicas e instrumentos de investigación. Los estudiantes del

posgrado de la UPES Los Mochis, tienen una idea reduccionista de lo que implica este proceso. Propuesta. Revisar los contenidos de los seminarios de metodología.

**Cuarto.** El término investigación educativa dentro del gremio de educación tiene un valor notable, porque hay una transformación del alto impacto en el contexto en el que se investiga. Los estudiantes del posgrado de la UPES Los Mochis, tienen ideas dispersas respecto a ello. No le dan la importancia requerida. Propuesta. Revisar los perfiles del profesorado que trabaja los seminarios de metodología.

La conclusión más importante a la que se llega es que la percepción que tienen los estudiantes de la UPES Los Mochis, respecto de la investigación educativa es aún incipiente, empezando a manifestarse apenas la importancia que tiene.

El posgrado de la UPES Los Mochis, debe estar en condiciones para formar investigadores educativos, porque a través de ella habrá un mejoramiento sin precedentes, por ende, se transformará e impactará la educación, para hacer frente a los múltiples desafíos que la aquejan, se reitera, los posgrados son una excelente oportunidad.

# Referencias

- Aguilar, E. A. (2018). *Tesis La Formación en Investigación Educativa. Un Estudio de Egresados en la Maestría en Ciencias de la Educación del IEU*. BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/1023>
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGrawHill.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Bisquerra, R. (1996). *Metodología cualitativa. En Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Colección Educación y enseñanza. (2a. ed.). CEAC.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1989). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGrawHill.
- Cendales, L. y Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar, investigando. Formación pedagógica*. Ed. Fundación Santa María. Colección programa internacional de formación de educadores populares. [https://ciec.edu.co/wpcontent/uploads/2018/12/Folleto-13-Aprender-a-nvestigarinvestigando\\_2819.pdf](https://ciec.edu.co/wpcontent/uploads/2018/12/Folleto-13-Aprender-a-nvestigarinvestigando_2819.pdf).
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (1997). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 2 (3). COMIE.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002*. 3. COMIE.
- Delgado, F. (2002). *La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión*. Educere, 5 (16), 405-412.
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación*. (7a. Edición). Siglo Veintiuno editores
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D y Pirela, C. (2007). *La Investigación Educativa en el hacer docente*. Laurus. 13. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2009). *El docente investigador como creador del conocimiento*. Tumbaga. ile:///C:/Users/mayra/Downloads/DialnetElDocente Investigador ComoCreadorDeConocimiento-3632268.pdf.
- Hidalgo J, (2000). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Castellanos.
- Latapí, P. (1981). *Diagnóstico de la investigación educativa en México*. Perfiles Educativos, (14).
- Maggi, R. (1989). *Situación y perspectiva de la investigación educativa en México*. Revista Latinoamericana de estudios educativos 20 (4).
- Murillo, F.J. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortega, R.J., Veloso, R.D. y Hansen, O. S. (2018). *Percepción y actitudes hacia la investigación científica*. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.
- Paniagua, E. (2012). *Pablo Latapí y la profesionalización de la investigación educativa en México*. Revista Iberoamericana de Educación Superior México. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722012000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000300008)
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). *Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa*. Estudios Pedagógicos, 18 (1).
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica.
- Pinto, M., Nilsa y Sanabria, S.M. (2009). *La investigación educativa en la formación integral del futuro educador*. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>
- Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos*. Una propuesta de investigación. (10<sup>a</sup>). Plaza y Valdés.
- Romay, M. (1993). *El papel de la investigación en los programas de posgrado en educación en México. Estudio de caso de 6 programas (1980 -1992)*. <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/127/02h.html> Valencia-Arias,
- Morales-Zapata, D. Vanegas-Rendón, L. y Benjumea-Arias, M.L. (2017). *Percepción y conocimiento de los docentes universitarios sobre los procesos investigativos universitarios: estudio de caso*. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S15702201702150010.pdf>.
- Villarruel-Fuentes, M. (2015). *La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación*. [https://www.researchgate.net/profile/Manuel\\_Villarruel-Fuentes2](https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Villarruel-Fuentes2)
- Vielle, J. P. (1998). *Contribución de la investigación para la innovación* <https://philpapers.org/rec/VIECDL-2>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Alteridades, 4, (8).
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.



## **LGAC. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

El objeto de estudio en esta línea radica en el uso de los medios tecnológicos como herramientas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las competencias digitales al mismo tiempo.

### **Temáticas**

- La comunicación educativa
- Innovación y desarrollo de los modelos educativos y pedagógicos
- Propuestas de diseños didácticos e intervención pedagógica
- Formación docente en contextos virtuales
- Enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales
- Procesos universitarios de la educación virtual
- Comunidades de aprendizaje y entornos virtuales

## CAPÍTULO IV

# Redes sociales como instrumento de comunicación e intercambio académico

Carlos Adrián Hernández Díaz  
*Docente UPES Unidad Mazatlán*

Hernando Hernández Pérez  
*Docente UPES Unidad Mazatlán*

María Fernanda Gárate Guillén  
*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

Julio César Telles Argumaniz  
*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

Laura Gabriela Alcázar Tiznado  
*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

**Nombre del Semillero de Investigación:**

In Albis.

**Título del Proyecto de Investigación:**

Redes sociales como instrumento de comunicación  
e intercambio académico.

**Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento:**

Tecnologías de la información, investigación  
e innovación educativa.

# Introducción

En este trabajo nos preguntamos qué probabilidades de colaboración se concretan al abrir redes virtuales internas en una institución de educación superior y cómo pueden incidir dichas redes sociales en los procesos pedagógicos. Su punto de partida fue la convicción de que la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, igual que muchas otras universidades, carecía de medios de interacción efectiva entre los estudiantes de diversas aulas y grados.

Entre sus aportaciones está el estudio del concepto dialogicidad en relación con la modernidad, y la tesis de que las teorías de Paulo Freire, Jürgen Habermas, Lev S. Vigotsky y Mijaíl Bajtín constituyen una respuesta ante lo moderno que trasciende los planteamientos postestructurales y postmodernos.

Otras contribuciones de nuestro trabajo son la creación de una red virtual que hemos denominado UPES+, pensada para favorecer el diálogo entre los estudiantes de la sede Mazatlán de UPES; la elaboración de cuatro categorías de diálogo que permiten analizar la interacción comunicativa en diversos medios; el descubrimiento de que las interacciones digitales entre los estudiantes de UPES tienen un carácter monológico, influenciadas por un ambiente ideológico que convierte a los receptores en seguidores —vía *'likes'*—, de *influencers*; la revelación de una forma de diálogo esencial-constitutivo que puede ser utilizado para favorecer procesos más participativos: el basado en la imaginación y en la narratividad.

Para abarcar la diversidad que caracteriza a la UPES como entidad de objetivos compartidos en la que paradójicamente no hay un diálogo comunitario abierto y donde en el mejor de los casos a falta de espacios colectivos los integrantes de cada aula se encierran en sí mismos, pensamos en la conformación, no de una comunidad de aprendizaje, sino de un ambiente educativo. Considerábamos que más allá de la interacción unidireccional maestro-alumno en el aula, a nivel institucional y entre todos los actores que conforman la escuela —maestros, directivos, alumnos, empleados administrativos—, sería más propia la horizontalidad de sentido, que permite diálogos libres de jerarquías y en consecuencia nuevas aperturas cognitivas que redundarían en el trabajo de aula.

Es por eso que nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué probabilidades de colaboración se concretan al abrir redes virtuales

internas en una institución de educación superior como UPES? ¿Cómo inciden las redes sociales en los procesos pedagógicos? ¿Qué significados construyen los alumnos en torno a los diferentes componentes del currículo escolar? ¿Qué tipo de cultura se crea en una comunidad educativa virtual y cómo evoluciona?

El objetivo general que nos propusimos fue analizar los procesos de interacción colaborativa que se generan en la UPES unidad Mazatlán a partir de la creación de un espacio virtual interno. Específicamente pretendíamos conocer las posibilidades de colaboración de las redes sociales; Identificar los significados que construyen los alumnos en torno a lo institucional; Conocer como incide la colaboración colectiva en la mejora de procesos pedagógicos; Fortalecer la interacción educativa de la comunidad en UPES Mazatlán; Crear espacios de expresión estudiantil en UPES Mazatlán; y generar condiciones para probar un prototipo de comunicación digital interna.

A pesar de que en nuestros días hay múltiples investigaciones sobre el uso de redes en espacios educativos, estas abordan el espacio del aula (De Haro, 2020), su uso individual por alumnos universitarios (González y Valdivieso, 2020) o la opinión que genera su uso educativo en maestros y en alumnos (López y Pozo, 2020), pero no el espacio total de una escuela.

Para realizar esta investigación, consideramos en términos metodológicos los planteamientos de Erickson (1989, p. 200), quien afirma que la investigación cualitativa se pregunta generalmente por los significados que subyacen a la acción humana, invisibles para la investigación cuantitativa. Utilizamos la investigación acción en su modalidad crítica y como técnica de recopilación de datos recurrimos a la etnografía.

Desde esta perspectiva se recabaron producciones escritas para analizarlas desde categorías generadas teóricamente. Además, los resultados obtenidos de esta manera fueron confirmados mediante entrevistas.

Este trabajo se realizó en cuatro momentos, cada uno ligado a circunstancias históricas específicas: el primero de ellos fue de preparación y durante éste el país vivió cambios que intentaban revertir los resultados de varias décadas de política neoliberal mientras la pandemia de coronavirus surgía como amenaza que no tardó en convertirse en realidad. El segundo momento, en pleno confinamiento, se dio seis meses después de aprobado el proyecto

de investigación y consistió en el lanzamiento de la plataforma UPES+ como espacio de diálogo destinado a los alumnos de la unidad Mazatlán de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. El tercer momento estuvo marcado por la renovación de la política en Estados Unidos, la reestructuración de nuestro equipo de trabajo, la reorganización del trabajo académico y nuestras dudas acerca de la pertinencia del proyecto debido a la escasa participación de los usuarios de la plataforma. Sin embargo, conforme se iniciaba y extendía la vacunación en México, se dio un cuarto momento que denominamos de reconversión, durante el cual se incrementó la participación, se organizaron actividades promocionales, se periodizó el proceso desarrollado hasta entonces, se crearon las categorías de análisis y se estructuró el trabajo final.

## Lenguaje y dialogicidad

Es lugar común señalar que el hombre es un ser social. Pero es menos usual indicar que de la sociedad depende todo lo que para bien y para mal nos hace humanos. Nuestra naturaleza es la cultura y en ella el lenguaje ocupa un lugar privilegiado. Esta cualidad que nos permite relacionarnos con los otros, intercambiar ideas, pensamientos, sueños y emociones, que se interioriza como pensamiento desde la infancia, que estructura lo que decimos, regula nuestro comportamiento y nos identifica social e individualmente, es también nuestro principal medio de conocimiento del mundo. No seríamos humanos, ni siquiera seríamos capaces de advertir nuestra propia existencia, sin el lenguaje. Es por esto que los principales pedagogos centran su pedagogía en el lenguaje y enfatizan sus propiedades.

En términos evolutivos, el lenguaje fue un producto de la acción humana que permitió al hombre despegar de la condición de primate. Pero lo que lo transformó de prehomínido en humano fue una dialéctica entre fuerzas biológicas, vida social, trabajo y lenguaje.

Al principio de los tiempos, asombrado ante su propio poder y ante el poder contenido en la palabra, por la fuerza que le permitía influir sobre las cosas, el ser humano empezó a atribuir al lenguaje contenidos mágicos. Surgieron de allí los hechiceros y curanderos, pero también los artistas, los magos supremos, que invocan las fuerzas del mundo mediante el lenguaje. Todavía hoy, explica

Fisher, lenguaje y vida social siguen manifestándose en el arte, que nos permite abrazar en numerosas obras todas las experiencias humanas potencialmente accesibles, todo lo que la humanidad pudiera llegar a ser. El individuo, al fusionarse con su todo social, refleja en el arte “su infinita capacidad de asociarse a los demás, de compartir las experiencias y las ideas” (Fisher, 1970, p. 23).

Lenguaje y sociedad siguen siendo parte de nuestra esencia comunicativa, siguen constituyéndonos en el diálogo. Con el lenguaje abstraemos la realidad, la transmitimos, describimos paisajes o relatamos sueños. Hemos ido más allá de la comunicación oral hasta representar por escrito nuestras ideas en un proceso creciente de intercambio. Es lingüística la estructura del conocimiento humano, es lingüística la organización de nuestra conciencia, la forma de nuestra lógica y nuestro razonamiento. Incluso nuestra visión del mundo, nuestra manera de concebirlo deriva de la palabra. Nuestra esencia humana está en el lenguaje. Allí somos y vivimos. En él nos movemos. Sin el lenguaje seríamos un animal más.

Con el trabajo, nueva forma de adaptarse a la naturaleza que exige el empleo de herramientas materiales y psicológicas, el desarrollo humano adquiere características diferentes del desarrollo animal. Así aparece la cultura, que no puede explicarse en términos de evolución biológica sino a partir de la creación humana: ahora el hombre regula su comportamiento a través de medios creados colectivamente. Un nuevo principio explicativo, las *herramientas psicológicas*, los signos, se constituye en fuerza dominante. El hombre las produce y producen al hombre, por lo que trazar la historia de estas herramientas equivaldría a elaborar una historia de la conciencia humana. La filogénesis y la sociogénesis se actualizan en el desarrollo individual, donde fuerzas biológicas, sociales y culturales, operan de manera simultánea e interrelacionada formando una unidad. En este momento, las fuerzas naturales ya no cumplen un papel activo, pues en términos de formación de conciencia operan subordinadas a lo social.

La actividad productiva humana implica cooperación y comunicación, y se realiza por medio de instrumentos. Tanto los instrumentos de comunicación como los instrumentos de trabajo contienen la experiencia de la humanidad y mediatizan la relación del hombre con el mundo de las cosas. Las funciones psicológicas superiores, de carácter histórico social, nacen de la interacción humana, inter psicológicamente, y sólo después

funcionan como procesos individuales internos, intrapsicológicos.

En el proceso de la praxis, el lenguaje estructura el conocimiento social y le impone una ordenación. Al hacerlo, crea nuestra imagen sobre el mundo. Ese orden y estructura, esa categorización, proviene de la suma de experiencias humanas, de las necesidades que dicta la vida y de las formas de intervenir en la naturaleza. Schaff (1967) plantea que los esquimales, por ejemplo, ven treinta clases de nieve y no, como nosotros, la nieve en general: este hecho “es una imposición de la praxis vital. Para los miembros de esa comunidad la distinción entre los tipos y estados de la nieve es una cuestión de vida o muerte” (p. 239).

En resumen, “el creador de la imagen del mundo es, él mismo, un producto de este mundo” (Schaff, 1967, p. 215), lo cual significa que la teoría del lenguaje como creador de la realidad sólo puede comprenderse en el contexto de la teoría del reflejo. De esta manera, “el reflejo de la realidad objetiva, y la ‘creación’ subjetiva de su imagen en el proceso de conocimiento no se excluyen, sino que se complementan mutuamente, al constituir un conjunto” (Schaff, 1967, p. 242). Es en este sentido que Vigotsky explica al finalizar su libro *Pensamiento y Lenguaje*:

Hemos demostrado que un reflejo generalizado de la realidad es la característica básica de las palabras. Este aspecto de la palabra nos deja en el umbral de un tema más amplio y profundo: el problema general de la conciencia. El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana (Vigotsky, 1994, p. 114).

Lenguaje y pensamiento son dos realidades diferentes que pueden considerarse parte de un mismo proceso en la conformación de las cualidades superiores del ser humano. No se puede afectar a uno sin afectar al otro. Dominando el lenguaje, el hombre se hermana a su especie, comprende al mundo y se comprende a sí mismo.

## Alternativas a un proyecto inacabado

Marshall Berman (2000) señala que tenemos de la modernidad una experiencia de cinco siglos en tres fases: la que inicia en el siglo XVI, la que empieza en 1790 con la Revolución Francesa y sus repercusiones, y la tercera, que corresponde al siglo XX. También así lo ve Habermas, aunque para él el término ‘moderno’ viene del siglo V cristiano y en todos los casos, “expresa una y otra vez la conciencia de una época que se relaciona con el pasado, la antigüedad, a fin de considerarse a sí misma como el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo.” (Habermas, 1985, p. 20)

El paso de la Edad Media a la Modernidad no se dio de un día a otro. El que fuese lento en sus inicios, se debió a que al comenzar a promoverse el pensamiento racional se cuestionaba también la fe. Son los años también de la Contrarreforma de Lutero y del invento de la imprenta.

Con la llegada de la modernidad, el hombre debía forjar su propio mundo y alcanzar la condición de sujeto, “elegirse a sí mismo, trazar su propia figura, promulgar su propia ley. [...] El individuo debe llegar a ser él mismo, insustituible, obra de sus propias manos” (Villoro, 2013, p. 70). El Renacimiento marca este inicio. El poder eclesiástico y el feudal se debilitan, aparece la idea de ascenso social, y los burgueses asumen el mecenazgo de las nuevas ideas en el campo de la ciencia, el arte y la creación. El ser humano individual se encuentra al centro del nuevo sistema social.

Una característica de la modernidad es que la concepción animista de la naturaleza desaparece cuando se convierte al entorno humano en objeto de dominio y de manipulación al servicio de intereses. El surgimiento de lo que conocemos como ciencia viene ligado a la astronomía, la física, la química y la biología. Las ciencias de la naturaleza se desarrollan sobre bases matemáticas pero su lógica se traslada a todo el conocimiento, de tal manera que el mundo empieza a percibirse ‘objetivamente’, según patrones uniformes.

La segunda fase de la modernidad, entendida como un proyecto de la Ilustración, exaltaba la libertad individual y el uso de la razón, como factor de progreso y de luz. Se buscaba la verdad y que el hombre tuviera una conciencia de sí mismo “inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito del conocimiento y el avance infinito hacia la mejoría social y moral” (Habermas, 1985, p. 20). En este sentido, la Ilustración es una etapa cultural que

propone las luces del saber contra el oscurantismo de la religión y las supersticiones.

Los modelos de ciencia y técnica de la modernidad son en realidad el sustento de un saber en el cual el hombre domina a la naturaleza con fines de apropiación utilitaria. Gradualmente, conforme se afianza el mundo moderno, regir la vida por el cálculo, la utilidad y la eficacia evolucionan a la par de la individuación del hombre y el desencantamiento del mundo. Al mismo tiempo, conforme la naturaleza se convierte en objeto de dominio y manipulación, el hombre mismo pasa a ser repetición y objeto, y el mundo de las ideas, en tanto categorización, se separa de la realidad.

Por eso la modernidad se vive de dos maneras según explica Marshall Berman (2000). Como modernización abarca los procesos materiales y sociales de expansión de la ciencia, desarrollo de la producción y la infraestructura, crecimiento demográfico, florecimiento de los medios de comunicación de masas, administración y control social. Como modernismo comprende toda la cultura: la crítica, el arte, las ideas, los valores y visiones que hacen al hombre un sujeto moderno.

Sin embargo, el pensamiento moderno, reducido a la lógica formal y las matemáticas, se convierte en instrumento de una razón abstracta, clasificatoria y calculadora. Conocimiento y poder, estrechamente ligados, generan una visión instrumental de lo humano y del mundo. La modernización produce una vida exterior vertiginosa y simultáneamente una vida interior monótona, programada para reproducir el sistema social. Lo que se construye “está hecho para ser destruido mañana, aplastado o desgarrado, pulverizado o disuelto, para poder ser reciclado o reemplazado a la semana siguiente, para que todo el proceso recomience una y otra vez, es de esperar que, para siempre, en formas cada vez más rentables.” (Berman, 2000, p. 95)

El modernismo, la crítica, ceden gradualmente su lugar a una visión chata del mundo regida por los medios de comunicación. Como producto de las relaciones sociales convertidas en medio de enriquecimiento, el hombre empieza a ver a las personas y a sí mismo como cosas y en el proceso de trabajo se aliena de sí mismo y de los demás:

La enajenación del obrero en su producto no sólo significa que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia

externa, sino que esta existencia se halla fuera de él, es independiente de él y ajena a él y representa frente a él un poder propio y sustantivo, que la vida que el obrero ha infundido al objeto se enfrenta a él como algo extraño y hostil. (Marx, 1984, p. 76)

La enajenación no es el único precio de la modernidad, sino también la decadencia y la frivolidad: “Cualquier forma imaginable de conducta humana se hace moralmente permisible en el momento en que se hace económicamente posible y adquiere ‘valor’, todo vale si es rentable” (Berman, 2000, p. 108).

Ante los problemas de la modernidad en el siglo XX han surgido respuestas no dialógicas, como el postmodernismo y el posestructuralismo.

El posmodernismo critica a la modernidad la presencia de *metarrelatos*. El principal de ellos es la fe en el progreso, que incluye distintas variantes como la emancipación del trabajo o el enriquecimiento social colectivo. Otro metarrelato conocido es el del socialismo como superación de las contradicciones capitalistas. Como parte de esta crítica, el posmodernismo proclama la incredulidad y la pérdida de confianza pues ni la ciencia ni el conocimiento han conseguido llevarnos a los mundos prometidos.

Sin embargo, esta crítica a la modernidad proclama más su fin que su transformación. De Alba lo describe como una forma de la *megalomanía occidental* convertida en *miopía teórica*, pues Occidente ha sido incapaz de asumir la realidad de otras culturas que lo han influido y que lo influyen pese a su poder económico (De Alba, 1995). Así, “el posmodernismo se constituye a su vez en un ‘metarrelato’ más, en términos de Lyotard, el metarrelato de la imposibilidad. Esto es, el *metarrelato de la imposibilidad* de las utopías sociales” (De Alba, 1995, p. 151).

Uno de los representantes más conocido de la posmodernidad es Francis Fukuyama, quien afirma que el motor de la historia, el deseo de reconocimiento se paralizó con el fracaso del régimen comunista, lo cual demuestra a su vez que la única opción viable para el mundo es el liberalismo democrático. En lo futuro no habrá más batallas ideológicas y en ese sentido, la historia ha terminado. Lo único que permanecerá es la paz de la gran empresa.

Por su parte, el estructuralismo critica a la modernidad desde el concepto de reproducción. Propone el determinismo de las

estructuras y el poder, pero niega al agente humano y las relaciones solidarias, niega el poder transformador de la educación y de los movimientos sociales, y en consecuencia tampoco promueve la transformación. Uno de sus principales representantes, Foucault, deslocaliza el poder y lo absolutiza, trasladándolo igual que Barthes a la lengua, de tal manera que se ubica en todas y en ninguna parte. De esta manera los estructuralistas niegan cualquier posibilidad de libertad. Así, lo que dice Foucault sobre la modernidad “es una serie interminable y atormentada de variaciones sobre los temas weberianos de la jaula de hierro y las nulidades humanas, cuyas almas están moldeadas para adaptarse a los barrotes” (Berman, 2000, p. 24). Es el poder inapresable contenido en la lengua quien impone la verdad.

Foucault ofrece a una generación de refugiados de los sesenta una coartada histórica mundial para explicar el sentimiento de pasividad e impotencia que se apoderó de tantos de nosotros en los setenta. Es inútil tratar de resistir a las opresiones e injusticias de la vida moderna, puesto que hasta nuestros sueños de libertad no hacen sino añadir más eslabones a nuestras cadenas; no obstante, una vez que comprendemos la total inutilidad de todo, podemos por lo menos relajarnos (Berman, 2000, p. 25).

### **Dialogicidad: la otra alternativa**

Las teorías dialógicas son una tercera alternativa que surge en este contexto de crisis de la modernidad. A ello responden las ideas de Bajtín cuando es arrestado por Stalin y obligado a vivir en el exilio durante seis años; de esta crisis habla Habermas, cuando en su crítica a Weber y a la Escuela de Frankfurt, sostiene que no es la razón lo que ha fracasado, sino la racionalidad con arreglo a fines propio del capitalismo; de ella habla Freire, cuando refiere a la catastrófica desigualdad que mantiene sin palabras a las masas en Brasil; a ella alude Vigotsky, cuando descubre que gran parte del pueblo asiático es analfabeta, usa formas rudimentarias de cálculo, tiene problemas de aprendizaje y no es capaz de pensar abstractamente porque nunca asistió a una escuela.

La respuesta de Jürgen Habermas, Lev. S. Vigotsky, Mijaíl Bajtín y Paulo Freire a la modernidad, va más allá del conformismo

posmoderno o de la inamovilidad estructuralista: aunque reconocen la catástrofe y la crisis, proponen la dialogicidad como vía de transformación del mundo.

Habermas define a la modernidad como un proyecto incompleto. En su crítica, expresa que la modernidad se desvió de objetivo para enfocarse a la economía y al control de la sociedad, más que al desarrollo personal del hombre. Ve en ella una “falta de identificación social, la falta de obediencia, el narcisismo, la retirada de la posición social y la competencia por el éxito” (Habermas, 1985, p. 25). La modernidad, dice, restringe al hombre de su identidad y su existencia social.

Bajín y Vigotsky viven la modernidad agitadamente, en una sociedad heterogénea de gran diversidad cultural, política e históricamente compleja, enfrentada ideológicamente, y trágicamente marcada por la revolución bolchevique, la Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial y el estalinismo.

Freire elabora un diagnóstico de su sociedad, la sociedad brasileña “cerrada, colonial, esclavizada, sin pueblo” (Freire, 2001, p. 59), carente de toda experiencia democrática, donde seis de cada diez personas son analfabetas. Allí la modernidad había llevado industrialización y cierta apertura después de siglos de esclavitud bajo una colonización depredadora, con señores que explotaron comercialmente la tierra sin ninguna intención civilizatoria. Pero en los centros urbanos y especialmente en los rurales, la gente carece de conciencia para captar el desafío: no sabe leer ni escribir, jamás ha vivido ninguna experiencia de autogobierno o de democracia, y está a merced de sectarios que dirigen su educación, la hacen juguete de la propaganda o la someten mediante antidialógicos asistencialismos.

Los cuatro autores, cada uno a su manera, ofrecieron alternativas prácticas y teóricas: Contra las vías posmoderna y estructural, hablan de recuperar el proyecto de la modernidad incrementando el diálogo, la comunicación. En vez del subjetivismo posmoderno, abordan la intersubjetividad. En vez del determinismo estructuralista, sostienen la transformación y el cambio. Contra el neoliberalismo, la negación del diálogo, la distorsión de la comunicación y la reproducción del poder, proponen la interacción y la conciencia del propio tiempo.

Habermas busca un tipo de racionalidad más allá del interés técnico, económico o de poder, y postula una teoría de la acción comunicativa

que apela a la razón humana y al entendimiento recíproco. Mediante ella, “la gente ha de llegar a ser capaz de desarrollar instituciones propias que pongan límites a la dinámica interna y los imperativos de un sistema económico casi autónomo y sus complementos administrativos”. El proyecto de la modernidad —dice— “todavía no se ha completado (... pero) apunta a una nueva vinculación diferenciada de la cultura moderna con una praxis cotidiana que todavía depende de herencias vitales, pero que se empobrecería a través del mero tradicionalismo.” (Habermas, 1985, p. 34)

Vigotsky asume el compromiso de crear una nueva sociedad, con una nueva psicología crítica, de bases marxistas, capaz de integrar dominios antropológicos, socioculturales, biológicos, históricos y semióticos al estudio de la mente humana. Surgen así su teoría de la actividad mediada e instrumental y su ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, para una psicología en la que “el ser social es lo que determina la conciencia” y “el lenguaje es una herramienta de pensamiento vinculada a la praxis humana”. Su otro compromiso, “desarrollar formas concretas de intervención en la educación y la terapéutica a fin de enfrentar los problemas prácticos de la URSS en su tiempo” (Wertsch, 1988, p. 28), se cumple de tal manera que conceptos como mediación o Zona de Desarrollo Próximo, forman parte consciente de las herramientas dialógicas de intervención docente de gran parte de los profesores en el siglo XXI.

Freire busca hacer al pueblo agente de su propia recuperación. Pero su objetivo no era simplemente alfabetizar, sino luchar contra la domesticación colonizadora y la educación bancaria que en los países del subdesarrollo hacen del hombre un depósito pasivo del saber ajeno. Quiere hombres que sean dueños de su voz y practicantes de su libertad, hombres que en el proceso de su educación reflexionen sobre su tiempo, su espacio, su situación y sus posibilidades, hombres que se inserten críticamente en el mundo que les ha sido negado y capten las tareas que son histórica y políticamente necesarias. Sostiene así un método educativo en el cual “nadie libera a nadie ni nadie se libera solo, porque los hombres se liberan solamente en comunión”. Aún hay en el Brasil de 2020 once millones de analfabetos, y todavía hoy —si seguimos a Freire—, la alfabetización debe dejar de ser “algo externo al hombre para pertenecerle, para brotar de él, en relación con el mundo, como una creación.” (Freire, 2001, p. 142)

Bajtín asume la modernidad en el reconocimiento del Otro, valioso en su diferencia y diversidad, pero frecuentemente marginado. Para él, nadie toma sus palabras de un diccionario: las toma de los Otros. Las construye y de paso se construye a sí mismo a partir de la interacción. Por eso el discurso propio, conformado de enunciados ajenos, tiene un carácter ético y supone una responsabilidad. Esa responsabilidad se forma intersubjetivamente. Nos conforman nuestras interacciones, nuestros campos de actividad material y simbólica, nuestro sistema de relaciones. Es allí donde somos responsables de los instrumentos que manejamos —el lenguaje es uno de ellos—, y del reconocimiento valorativo de la situación concreta.

Para Bajtín, la responsabilidad del acto dialógico tiene un doble sentido: 1) hacia sí mismo, porque cada quien es artífice de su propia discursividad. Nos construimos autónomamente regulando nuestra actividad y queda en cada quien, en su conciencia, el tipo de relaciones que establece, dialógicas o monológicas, equitativas o impositivas. Y 2) hacia los demás, porque en sus interacciones cada quien está construyendo su cultura y porque el discurso adquiere carácter histórico cuando uno se asume como autor. No es el lenguaje quien habla por el hombre, como proponen los estructuralistas, sino el hombre quien es responsable de su palabra. Cada voz expresa una conciencia (ha evaluado la voz de los Otros, sus ideas e intenciones), y expresa esa conciencia admitiendo ser autor de sus enunciados, ya sean panfletos, frases o novelas.

La comunicación es un proceso colectivo social que transforma el mundo y las visiones del mundo. Tal vez en la teorización de Bajtín no existe el progreso, pero sí existe el devenir, el tiempo en que estamos todos inmersos. Allí la comunicación y el arte pueden renovar y perfeccionar al ser humano, modificando cualitativamente su discurso y pensamiento.

Es de aquí de donde surgen las cuatro categorías que planteamos para este trabajo. Como se advertirá, no se trata de estudiar los enunciados individualmente, sino analizarlos en términos de interacción, como actos dialógicos. Es así como planteamos cuatro tipos posible de diálogo: el liberador-concienciador, el transformador, el diálogo potenciador y el esencial-constitutivo.

Entendemos por diálogo liberador-concienciador aquel que tiene como finalidad reconocer las lógicas de dominación que imponen modelos de ser humano, y mediante una acción reflexiva,

genera posibilidades de transformación. Paulo Freire planteó este tipo de diálogo como objetivo principal de la educación, lo cual hace posible su presencia en otras situaciones. Su finalidad es el reconocimiento de todo lo que nos enajena, nos deshumaniza, nos ata o nos genera temor, para poder resurgir como personas libres, capaces de producir nuevas realidades y de reconocer lo histórico en la acción social surgida de la reflexión. Según lo plantea el mismo Freire, el diálogo no empieza en la acción pedagógica ni surge de ella, no inicia “al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos” (Freire, 1975, p. 107). Es la búsqueda común de objetivos lo que lleva a que los hombres se eduquen entre sí pues “nadie educa a nadie ni se educa a sí mismo (ya que) los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.” (Freire, 1975)

La segunda forma de diálogo que proponemos como eje de análisis, el diálogo transformador, es aquel que pretende el acuerdo y el entendimiento con base en argumentos. Supone realidades y códigos culturales compartidos, plenamente posibles entre usuarios que tienen ‘mundos de vida’ comunes. Lo importante aquí no son los sujetos sino la acción que los pone en contacto y les permite apropiarse del mundo social para generar prácticas políticas. Sin embargo, no se trata sólo de interpretar actos lingüísticos pues no debe suceder que “actuar se asimile a hablar e interacción a conversación” (Habermas, 1992, p. 138). Lo que aquí entendemos por diálogo transformador es lo que Habermas llama acción comunicativa, una acción de pensamiento y habla que se co-realiza siempre en otras acciones, generalmente visibles y de tipo corporal (Habermas, 1992, p. 141). Para este tipo de acción, “el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente (...), sino de un modo reflexivo” (Habermas, 1992, p. 143). En suma, la acción comunicativa es una acción que supone el entendimiento, pero no se agota en este pues se traduce en acciones transformadoras de los mundos de vida de los hablantes.

El diálogo potenciador es aquel que pone en interacción nuevos significados que son interiorizados por los interlocutores hasta convertirse en parte de su pensamiento. Quienes dialogan crean en su mente un espacio común, un conjunto de símbolos compartidos

de conocimiento del mundo, que los transforman internamente y los dotan de cualidades, habilidades y conceptos de los que carecían. El proceso, estrechamente ligado a estados intencionales (emociones, deseos, motivaciones, etc.), va del diálogo exterior al diálogo interior o mental, luego a la interiorización de saber y al pensamiento. El diálogo potenciador existe en lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo y resulta fundamental en los procesos educativos. Pero no refiere sólo a la educación formal, pues es posible encontrarlo en todos los ámbitos de la cultura, con mediadores que educan directa o indirectamente y que son fundamentales en la conformación de funciones psicológicas superiores: los padres y hermanos, los amigos, los medios informativos, etc. Es el empleo de nuevos conceptos lo que indica su agregación al pensamiento y respecto a eso nos parece conveniente rescatar una frase clásica de Vigotsky: “Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente (y en este caso también para el adulto), recordar significa pensar.” (Vigotsky, 1988, p. 85)

Estrechamente ligado al diálogo potenciador, está lo que denominamos diálogo esencial-constitutivo. En él, el Otro está siempre presente y proporciona significado al Yo y a la vida. No se trata sólo de intercambio de palabras sino de un proceso que nos constituye. El Otro es la fuente de nuestro lenguaje, la referencia del tiempo y espacio en que vivimos, la fuente de nuestro propio ser. El Yo, ubicado dentro de un diálogo inagotable, esencial, constitutivo, habla con la voz del Otro y se desarrolla interiorizándolo. En ese sentido, cada enunciado adquiere significado a) en función de quien habla, de su ideología, intenciones y situación; b) dentro del propio diálogo que lo modifica y transforma; c) dentro del ambiente ideológico determinado por la realidad económica de una comunidad, y presente en el conjunto de signos móviles y contradictorios del diálogo. Allí, como explica Bajtín, cada quien elige a sus Otros constituyentes, cada quien regula sus relaciones y tiene responsabilidad sobre sus enunciados.

## Conclusiones

Una vez revisados los diálogos en UPES+, encontramos que las categorías diálogo liberador-concienciador, diálogo transformador y diálogo potenciador estuvieron prácticamente ausentes en las

interacciones que se dieron entre los usuarios de la plataforma. Por otra parte, el predominio estuvo no en lo dialógico sino en lo monológico, debido a que en la mayoría de las interacciones parecía bastar la adhesión con ‘likes’. En vista de que toda interacción dialógica se realiza dentro de un ambiente ideológico, encontramos que en el entorno hay una gran pasividad pues los receptores sólo participan como seguidores y no como entes detentadores de palabra. No profundizamos en este hecho, aunque parece responder a una lógica favorable al consumismo capitalista.

Los momentos de diálogo verdadero en la plataforma, corresponden a interacciones que tuvieron como centro la imaginación o la narratividad. Esto se entiende porque se trata de formatos cuyo interés está en el acceso a otras conciencias, y, por lo tanto, fundamentales en el conocimiento del Yo y del mundo social.

\*\*\*

Creemos un espacio de expresión para la comunidad estudiantil, un prototipo funcional de red digital para la UPES, y consideramos que el diseño y la puesta en marcha de este dispositivo dialógico constituyen ya un logro del que nos sentimos orgullosos. A pesar de que algunos de nuestros objetivos relacionados con el diálogo no se alcanzaron, entre nosotros construimos significados, colaboramos y generamos un ambiente en el que fue posible expresarnos y aprender mutuamente. En lo que respecta a la plataforma UPES+, nos satisface saber que hicimos lo que pudimos a pesar del entorno adverso y sabemos que quienes pudieron ingresar tuvieron una buena experiencia.

Dentro de los Semilleros es necesario un proceso de formación que acompañe los actos investigativos. Por ejemplo, la lógica del ensayo académico, a pesar de considerarse una competencia al alcance de cualquier alumno de licenciatura y objeto de evaluación de numerosos cursos curriculares, sigue estando fuera del alcance de muchos estudiantes. La práctica de la investigación dentro de procesos como el de Semillero puede ser importante en el dominio de este campo puesto que en las discusiones académicas que se generan se vuelve necesario tomar postura ante asuntos teóricos y buscar argumentos para sostener determinadas ideas. Esta práctica que es fundamental para comprender la noción de ensayo académico puede enriquecer la visión de los alumnos y profesionalizar sus futuras participaciones orales o escritas, si se acompaña de espacios formativos específicos.

Otro tema es el de la formación de conceptos, su ubicación dentro de una estructura de categorías que los incluyen y la conformación de la red de ideas derivadas que contribuyen a explicarlos. Un tercer tema clave es la orientación positivista, que sigue dentro del imaginario de muchos alumnos y genera barreras a la hora de investigar.

Para que experiencias como la de UPES+ funcionen, hay que mejorar flujos de comunicación con los jefes de grupo y con todos los elementos de influencia —maestros, coordinadores de área, directivos—, lo cual resulta más fácil cuando existe interacción de tipo presencial. Mucha de la información enviada a jefes de grupo, aunque debemos reconocer que estuvieron saturados de trabajo escolar y de requerimientos, no llegó a los alumnos.

Otro asunto que debe resolverse desde el ingreso de los alumnos es el del correo institucional. Fue por este problema que los estudiantes de primer grado no ingresaron a UPES+. En nuestra opinión, el departamento de informática funciona aislado y esto fue notorio en los problemas que generó el uso del correo institucional durante la pandemia. Creemos que incluso durante el curso propedéutico debe hacerse énfasis en la utilidad, importancia y beneficios del uso del correo institucional.

Entre los usuarios de UPES+, no se lograron los niveles de diálogo crítico que esperábamos y sólo hubo intercambios de apariencia intrascendente que, ya analizados, nos remiten a intenciones, ideologías y cronotopos del tipo esencial constitutivo. Construimos la categoría de diálogo esencial-constitutivo a partir del pensamiento de Mijaíl Bajtín, pero consideramos que este autor es un teórico desaprovechado y que la aplicación de sus conceptos no debe limitarse al ámbito artístico-literario sino a cualquier diálogo sucedido en la cotidianidad humana. Aunque James V. Wertsch señala ya este potencial en su libro *Voces de la Mente*, no pudimos encontrar investigaciones que usaran la riqueza de los planteamientos de este filósofo ruso contemporáneo de Vigotsky.

Parece ser que, por lo menos dentro del momento histórico en que fue aplicada esta investigación, las redes virtuales internas abren pocas posibilidades de colaboración. Quizá pudo conseguirse dicho objetivo con intervención de los maestros, pero por parte de los alumnos no hubo iniciativas para invitar a los docentes a participar. Igualmente, dentro de su contexto concreto, la incidencia de la red social en los procesos pedagógicos fue nula. Fue mayor el peso

de las conversaciones informales que el interés en la pedagogía o en los componentes del currículum escolar. Sin embargo, por la escasa participación no pudimos evaluar totalmente qué tipo de cultura puede desarrollarse en una comunidad educativa virtual y tenemos sólo lo que consideramos el punto de partida: una cultura de esencia monológica, muy influenciada por las formas de interacción en las redes comerciales, y que sólo incrementa su dialogicidad cuando se parte de llamadas a la imaginación o de narraciones.

## Referencias

- Berman, M. (2000). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.
- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos*. En A. De Alba, *Posmodernidad y educación* (pp. 129-175). CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- De Haro, J. (18 de febrero de 2020). *Redes sociales en educación*. <https://scholar.google.es/citations?user=qDZ1GOUAAAAJ&hl=es&oi=sra>
- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza*. En M. C. Wittrock, *La investigación sobre la enseñanza II*, 195-246. Paidós.
- Fisher, E. (1970). *La necesidad del arte*. Península.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- González-Hernando, C. y Valdivieso-León, L. (2020). *Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje*.
- Habermas, J. (1985). *La modernidad, un proyecto incompleto*. En H. Foster, *La posmodernidad* (pp.19-36). Kairós.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- López, J., y Pozo, S. (2020). *La realidad de la aplicación de redes sociales en el entorno educativo; el caso de una cooperativa de enseñanza de Ceuta*. *Revista Educare*, 24 (1), 326-347.
- Marx, K. (1984). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Grijalbo.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1994). *Pensamiento y lenguaje; Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Villoro, L. (2013). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós.



## LGAC. DIVERSIDAD, GÉNERO E INCLUSIÓN EDUCATIVA

A esta línea corresponden los trabajos y estudios cuyo análisis recupera las perspectivas teóricas conceptuales acordes a la temática, que permiten ampliar y precisar la comprensión e incluso la explicación de los problemas educativos, bajo una mirada crítica de manera tal que aporte conocimientos e información para la toma de decisiones y la actuación para su resolución y mejora. La aplicabilidad de este conocimiento se orienta hacia la transformación de la intervención pedagógica desde una mirada que promueva la inclusión social y el reconocimiento de la multiculturalidad; aunado a lo anterior, los trabajos y estudios en esta línea buscan incidir en la formulación de paradigmas explicativos de los fenómenos educativos, poniendo énfasis en el derecho a una vida libre de violencia, producto de una convivencia sana y pacífica, y de indiscutible respeto a la diferencia, bajo una perspectiva de género y cultura.

### Temáticas

- Innovación y educación inclusiva
- Propuestas de intervención psicopedagógica y socioeducativa para población y contextos vulnerables
- Atención educativa para población con N.E.E.
- Problemas contemporáneos locales
- Cultura, ética y valores
- Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad
- Género, educación y sociedad
- Migración e inclusión educativa
- Estudios comparados

## CAPÍTULO V

# Principales barreras que impiden el desarrollo de la Educación Inclusiva en la Educación Primaria de Sinaloa. La visión del alumnado

Luis Miguel Díaz Rodríguez  
*Docente UPES Unidad Culiacán*  
Bibiana Isabel Lizárraga Arreola  
*Docente UPES Unidad Culiacán*  
Diana Georgina Flores Alvarado  
*Estudiante UPES Unidad Culiacán*  
Alondra Briceida García López  
*Estudiante UPES Unidad Culiacán*  
Virginia Edith Cabrera López  
*Estudiante UPES Unidad Culiacán*

**Nombre del Semillero de Investigación:**  
Desarrollo de la Educación Inclusiva.

**Título del Proyecto de Investigación:**  
Grupos Interactivos y Educación Inclusiva. Actuaciones educativas de éxito en las aulas de matemáticas de Sinaloa

**LGAC:** Diversidad, género e inclusión educativa

# Introducción

Hablar de Educación Inclusiva, es un tema que va más allá de la pedagogía o la educación. Trata del inicio de una transformación social, en la cual, desde las escuelas y su contexto, se aprenda a vivir armoniosamente, de forma conjunta con toda la diversidad y buscando el beneficio de todos (Guajardo, 2020). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) ya se hace latente la creación de una sociedad más justa, en la que el derecho a la educación para todos es un punto fundamental para la consecución de la misma. En el plano educativo, una fase decisiva para transformar los sistemas educativos fue la Declaración de Salamanca, donde se empezó a litigar fervientemente por la integración educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas regulares (UNESCO, 1994).

La Educación Inclusiva da un salto paradigmático de la integración a la inclusión. En este sentido se debe distinguir entre abrir las puertas de las escuelas a todo el alumnado sin distinciones (integración), y atender todas sus necesidades (inclusión) (Tomasevski, 2002). Es por ello que, atender las demandas de toda la diversidad, mejorar el aprendizaje de todas y todos y disminuir la exclusión social es el objetivo principal de la Educación Inclusiva (UNESCO, 2005).

Pero llevar a la práctica una Educación Inclusiva no es sencillo, Ainscow et al. (2006) la definen como un proceso sistémico de detección y superación de aquellos obstáculos que impiden la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, reconociendo y atendiendo principalmente aquellas barreras que encuentran los más vulnerables. Estos obstáculos, que impiden el desarrollo de la Educación Inclusiva, se han denominado barreras al aprendizaje y la participación (BAP). Forman parte del entorno, impiden el correcto desenvolvimiento de algunos estudiantes en su contexto y se suelen encontrar en las culturas, políticas y prácticas educativas de las escuelas y de los miembros de su comunidad (Booth y Ainscow, 2015).

Trabajar por una Educación Inclusiva, equitativa de calidad para todos y a lo largo de toda la vida, es un compromiso para México (UNESCO, 2015), por el cual se lleva trabajando notoriamente 27 años, desde la Conferencia Mundial de Salamanca, con el apoyo a la integración, con efectos plausibles en la llegada de estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos (Guajardo, 2020). El

compromiso, también se asume desde la Ley General de Educación (LGE, 2015), que estipula la obligatoriedad de las autoridades educativas por trabajar para la consecución de una educación de calidad para todos, con igualdad de acceso, permanencia y de manera equitativa (artículo 32), y explicita que para la consecución de lo expuesto anteriormente una de las medidas que se deben tomar es la inclusión del alumnado con discapacidad desde la educación inicial, así como el fortalecimiento de la Educación Especial (artículo 33).

Sin embargo, siguen siendo patentes (por los menos en Sinaloa) las BAP que advertía la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC, 2011) por la incapacidad de los docentes para poder atender a la diversidad del alumnado en las escuelas regulares. Como señala Díaz, Lizárraga, Gómez y Navarro, (2020) los futuros docentes de Sinaloa presentan barreras culturales que les impedirán desarrollar prácticas y políticas educativas encaminadas al fomento de una Educación Inclusiva. Como indica Echeita (2019), desde la ciencia, ya es hora de intervenir con investigaciones, que además de generar datos sobre la inclusión, deben concebir acciones para la consecución de la misma.

En este sentido, la literatura científica señala que una AEE conocida como Grupos Interactivos (GI) mejora las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como la convivencia con el resto de compañeros y compañeras (Díaz, Díez y López, 2019). Sin embargo, las posibilidades que los GI pueden brindar a la superación de las barreras a la participación y el aprendizaje de las matemáticas, ha sido poco investigado en el Mundo y nada en México (Díaz, Díez y López, 2019), es por ello que se consideró la siguiente pregunta para la presente investigación:

¿Cómo favorecería la implementación de Grupos Interactivos en la superación de las barreras al aprendizaje y la participación que impiden el aprendizaje de las matemáticas del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas de Educación Primaria de Sinaloa?

Dar respuesta a la pregunta planteada sugirió la implementación de una investigación experimental, en la que se desarrollaran GI en aulas experimentales de dos escuelas de Sinaloa, y también se consideró la participación de una escuela control. En el trabajo que se presenta, se da respuesta a la primera de las preguntas

específicas que darán sustento para resolver la interrogante central que se mencionó anteriormente.

¿Qué barreras al aprendizaje y la participación que dificultan el aprendizaje de las matemáticas puede encontrar el alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas de Educación Primaria de Sinaloa?

De esta última pregunta, se puede señalar que el objetivo de esta investigación como principio de una investigación mayor, fue identificar las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan el desarrollo de la Educación Inclusiva en las clases de matemáticas de las escuelas de Educación Primaria de Sinaloa.

## Desarrollo

Han pasado 73 años desde aquella famosa Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se estipuló que la educación era un derecho de todas las personas (DUDH, 1948). Desde entonces, entre otras eventualidades, tuvieron que pasar 42 años para que fuese un objetivo internacional la erradicación del analfabetismo (Torres, 2000; UNESCO, 2000), 46 años para intentar abrir las puertas de las escuelas regulares a las personas con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994) y 67 años para proponer un objetivo internacional que aborde correctamente lo que significa trabajar por una Educación para Todos “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.33).

Este lento proceso puede ser debido a que, pensar en Educación Inclusiva, en un mundo repleto de sistemas educativos excluyentes, donde 58 millones de niños y niñas todavía no tienen acceso a la educación, (Echeita, 2020), en el que los docentes siguen experimentando barreras para llevar a la práctica la inclusión (González, Martín y Poy, 2017; Díaz, Lizárraga, Gómez y Navarro, 2020), es un proceso complejo y diferente en cada escuela (Echeita, 2020), que depende de la realidad de su contexto (Booth y Ainscow, 2015).

Pero, como indican Simón y Echeita (2013), el primer paso es comprender la Educación Inclusiva para poder llevarla a la práctica. Y es que, la Educación Inclusiva es un proceso sistémico, que busca la identificación y superación de aquellas barreras que

impiden la presencia, participación y aprendizaje de cualquier persona (Ainscow et al., 2006), transformando los sistemas educativos para que estos se adapten a las diferentes necesidades de la diversidad estudiantil (UNESCO, 2005).

Para llevar a la práctica una verdadera Educación Inclusiva, sin caer en prácticas educativas pasadas que ya demostraron su ineficacia educativa, como la exclusión, la segregación o la integración, se debe entender la presencia, como el lugar donde se encuentran escolarizados y asisten los educandos, siendo deber de las escuelas abrir las puertas a todos sin distinciones. La participación, hace alusión a la forma en que interactúan niños y niñas y cómo se siente al hacerlo, es decir, deben sentirse parte de una comunidad, trabajar todos juntos sin exclusiones ni segregaciones, con libertad de expresión y sentirse valorados por todos. Mientras que el aprendizaje, se refiere a que las clases deben garantizar el aprendizaje equitativo de todo el alumnado con igualdad de oportunidades (Simón y Echeita, 2013).

Como ya se ha dicho en otras ocasiones, el verdadero obstáculo que impide la presencia, participación y aprendizaje de todos y todas, son las barreras al aprendizaje y la participación (BAP), entendidos como aquellos obstáculos del entorno que impiden que las personas interactúen correctamente con el medio y dificulta el desarrollo de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

Según el Índice para la Inclusión, las BAP suelen encontrarse en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015):

- La dimensión de cultura inclusiva, hace alusión a la creación de comunidades donde todas las personas son bienvenidas y valoradas, existe un trabajo reflexivo sobre la importancia de tener centros educativos seguros, acogedores y colaborativos. Los valores para la inclusión son compartidos por los diferentes miembros de la comunidad y se comparten con los nuevos miembros de la misma, mejorando gradualmente la cultura de la comunidad. Esta dimensión impulsa progresivamente la creación de políticas y prácticas inclusivas desde los centros educativos.
- La dimensión de políticas inclusivas, percibe cómo deben ser las políticas de los centros educativos que garanticen la participación e involucramiento de toda la comunidad educativa, que disminuyan las formas de exclusión, y hagan crecer las diferentes actividades que apoyen la atención a la diversidad, la equidad y el sentirse

valorado por los demás miembros de la comunidad.

• En la dimensión de prácticas inclusivas, se ven reflejadas la cultura y políticas del centro, en el qué y cómo se enseña y se aprende. En este sentido y desde una perspectiva inclusiva, se debe generar un currículum que permita una enseñanza y aprendizaje para todos, es decir, que responda a las necesidades de la diversidad de estudiantes. También, se debe entender el papel activo, reflexivo y crítico del alumnado como parte importante de las prácticas inclusivas, así como, la cohesión del profesorado, el trabajo colaborativo y el compromiso de conseguir el aprendizaje por parte de todo el alumnado.

Por lo tanto, la finalidad del Índice para la Inclusión no es señalar las barreras al aprendizaje y la participación de los centros educativos, sino, definir las y crear estrategias que ayuden a superarlas de manera conjunta (Booth y Ainscow, 2015).

## Método

Esta investigación se desarrolla mediante un enfoque cuantitativo descriptivo, ya que se encuentra en una fase preexperimental, donde se pretende describir (medir) la variable dependiente BAP antes de la aplicación de la variable independiente GI en escuelas experimentales.

Esta metodología es adecuada para cumplir con el objetivo de esta investigación, identificar las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan el desarrollo de la Educación Inclusiva en las clases de matemáticas de las escuelas de Educación Primaria de Sinaloa, ya que, como indica Bernal (2013) “una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto.” (p.113).

La muestra para esta investigación es no aleatoria. Se seleccionaron tres escuelas homogéneas entre sí, del mismo sector educativo, las cuales debían cumplir con el requisito de presencia de alumnado con NEE en las aulas de cuarto grado. Los sujetos de estudio fueron los alumnos de cuarto grado de las tres escuelas. Las escuelas experimentales se denominaron EXP A y EXP B, y la escuela control CONT. El tamaño de la muestra

está compuesto por 87 alumnos, 34 alumnos pertenecen a la escuela EXP A, 29 a la EXP B y 24 a la CONT. El tamaño de la muestra se consideró adecuado, con un 5% de margen de error para un nivel de confianza del 95%.

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la escala de Likert. Concretamente se utilizó una adaptación del Index for Inclusion diseñada por Booth Ainscow y Blanck (2002), la cual está conformada por 45 indicadores distribuidos en las categorías: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Este instrumento fue validado por Plancarte (2010) mediante una validación de constructo, donde los jueces señalaron acuerdo en el resultado de las tres categorías. Debido a que habían pasado 10 años desde el pilotaje de Placarte, se decidió someter el instrumento a un juicio de expertos (10) en Sinaloa, para establecer una equivalencia semántica. Las observaciones de los expertos fueron mínimas. A continuación, se muestran los ítems utilizados en la investigación separados por la dimensión a la que pertenecen.

### Dimensión A – Crear culturas inclusivas

- A.1.1 Todo el mundo se siente bienvenido.
- A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.
- A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo técnico (CTE) trabajan bien juntos.
- A.1.7 Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela.
- A.2.1 Se tienen altas expectativas con respecto a todo el alumnado.
- A.2.2 El personal, los miembros del Consejo técnico (CTE), el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión (forma de ver).
- A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas
- A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
- A.2.5 El personal intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

### **Dimensión B – Elaborar políticas inclusivas**

- B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.
- B.1.3 La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción.
- B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
- B.2.1 En la escuela se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- B.2.3 Las políticas relacionadas con las «necesidades educativas especiales» son políticas de inclusión.
- B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- B.2.5 El apoyo al alumnado que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6 Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.
- B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.
- B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder

### **Dimensión C – Desarrollar prácticas inclusivas**

- C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
- C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8 El equipo docente planifica, revisa y enseña en colaboración.
- C.1.9 El equipo docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.11 Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
- C.2.1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- C.2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- C.2.4 La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Los 45 indicadores están dentro de una escala de Likert, con cuatro opciones de respuesta: de acuerdo (no percepción de ninguna BAP), ni de acuerdo ni en desacuerdo (indicio de existencia de BAP), en desacuerdo (percepción clara de BAP) y necesito más información (desconocimiento de información). En la parte superior del instrumento se especifica la forma de llenado y un apartado donde el participante debe marcar mediante una equis (x) su relación con la escuela. Cada indicador está acompañado por preguntas (entre 6 y 18) que ayudan a la reflexión sobre distintos aspectos de las prácticas, políticas y culturas inclusivas.

## **Resultados**

Los resultados de la investigación se mostrarán en tres apartados, uno para cada una de las escuelas participantes en la investigación. En cada uno de los apartados se representan mediante gráficas

las BAP. Se señala el porcentaje total de respuestas que indican la presencia de BAP (tanto las respuestas en desacuerdo como las ni de acuerdo ni en desacuerdo indican la presencia de BAP) desde la perspectiva de los discentes que participó en cada una de las escuelas. Para lo anterior, las gráficas diferencian las BAP encontradas en las categorías cultura, políticas y prácticas inclusivas de los centros. Cada categoría se divide en dos subcategorías como se puede apreciar en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Categorías y subcategorías para interpretar las BAP.*

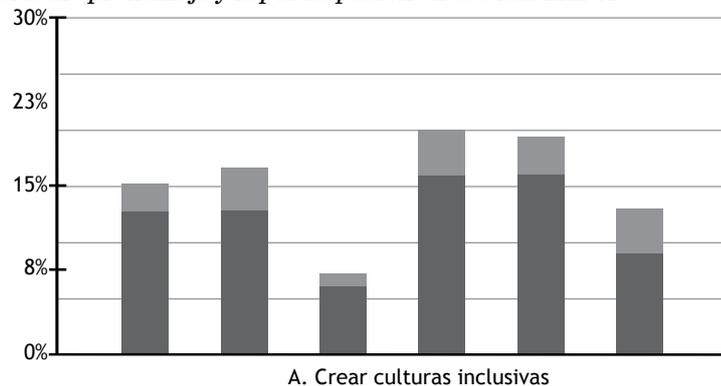
Categoría	Subcategoría
A. Culturas inclusivas	A.1. Construir comunidad
	A.2. Establecer valores inclusivos
B. Políticas inclusivas	B.1. Desarrollar una escuela para todos
	B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad
C. Prácticas inclusivas	C.1. Orquestrar el aprendizaje
	C.2. Movilizar recursos

**Fuente:** Basada en Index for Inclusión (Booth, Ainscow y Black, 2002)

## Resultados de las BAP en EXP A

**Figura 1.**

*Barreras al aprendizaje y la participación en escuela EXP A*



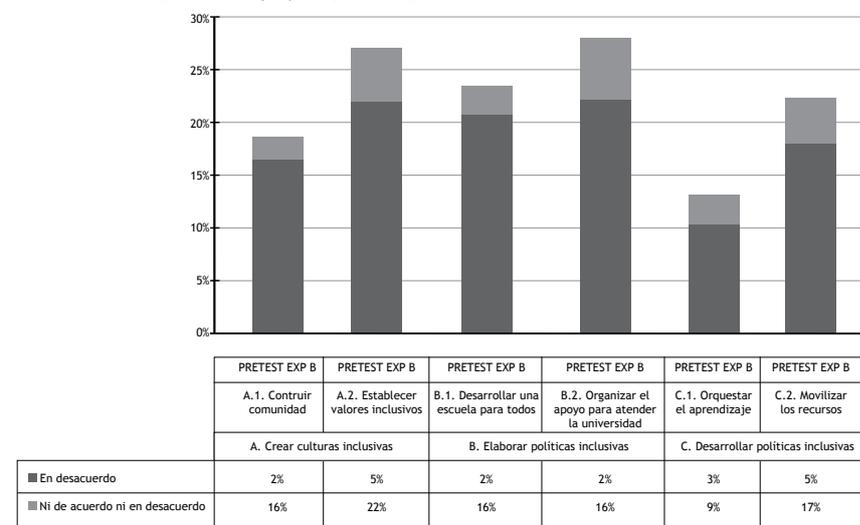
En la Figura 1 se puede observar que, desde la perspectiva del alumnado, la escuela EXP A encuentra BAP en todas las categorías que se plantean para el desarrollo de la Educación Inclusiva: Culturas, Políticas y Prácticas. Prestando atención a las subcategorías, se puede afirmar que con un 23% del total de respuestas por subcategoría, hay una mayor presencia de BAP en la B.2., lo que indica que las Políticas del centro no ayudan a la organización del apoyo para atender a la diversidad, dificultando el desempeño de una Educación Inclusiva que mejore la participación de todo el alumnado.

Sin embargo, con una media del 21 % de respuestas por categoría, el mayor porcentaje de BAP se encuentra en las Prácticas inclusivas, indicando que la forma de orquestrar el aprendizaje y la movilización de recursos no son adecuadas para el desempeño de Prácticas inclusivas para el desarrollo de una Educación Inclusiva que garantice el aprendizaje de todas y todos los niños. Respecto a la Cultura del centro, también se encuentran BAP, con un 16% del total de respuestas que señalan que la Cultura del centro no permite construir una comunidad ni establecer valores inclusivos.

## Resultados de las BAP en EXP B

**Figura 2.**

*Barreras al aprendizaje y la participación en escuela EXP B*



En la Figura 2 se puede observar que, desde la perspectiva del alumnado, la escuela EXP B encuentra BAP en todas las categorías que se plantean para el desarrollo de la Educación Inclusiva: Culturas, Políticas y Prácticas. Prestando atención a las subcategorías, se puede afirmar que 27% y 26% del total de respuestas por subcategoría, hay respectivamente una mayor presencia de BAP en la A.2. y B.2., lo que indica que las Culturas del centro no contribuyen al establecimiento de valores inclusivos, ni las Políticas del centro ayudan a la organización del apoyo para atender a la diversidad, lo que dificulta el desempeño de una Educación Inclusiva que mejore la presencia y participación de todo el alumnado.

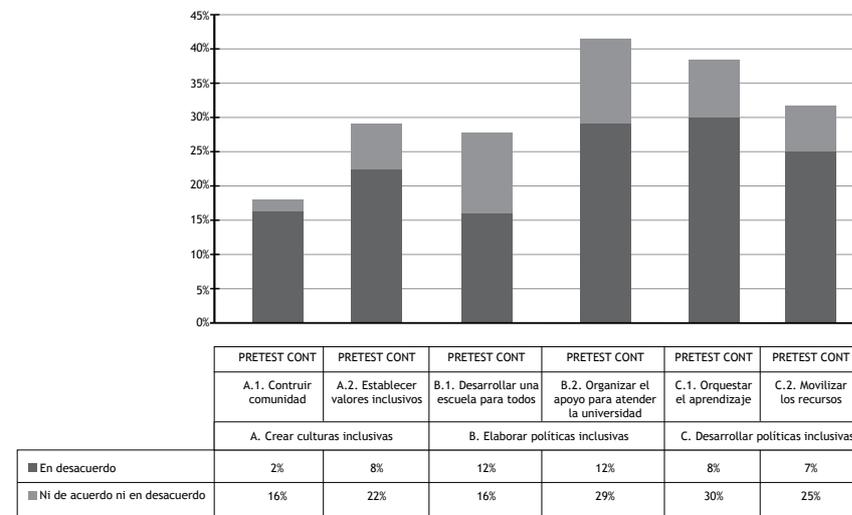
El mayor porcentaje de BAP con una media del 25% de respuestas se encuentra en la categoría Políticas inclusivas, indicando que las Políticas del centro para el desarrollo de una escuela para todos, así como la organización de los apoyos para atender a la diversidad no son adecuadas para mejorar la participación de todo el alumnado; de manera general esta dimensión representa las acciones que se realizan para la adaptación del nuevo alumnado o personal a la comunidad; las formas de orquestar el aprendizaje y la movilización de recursos para atender a la diversidad, además se refiere a la evaluación y gestión de apoyos tanto para el aprendizaje como psicopedagógicos en la atención a la diversidad.

Respecto a las prácticas del centro, también se encuentran BAP, mayormente con un 22% del total de respuestas que señalan que las prácticas del aula no movilizan los recursos adecuadamente para el desarrollo de la Educación Inclusiva, las barreras en esta subcategoría indican que el alumnado no visualiza que los recursos de la escuela se distribuyan de forma justa para apoyar la inclusión; no conocen o no se aprovechan los recursos de las comunidad; no se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela; la diversidad del alumnado no se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje; o el personal no genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos; que son los indicadores de esta subcategoría.

## Resultados de las BAP en CONT

**Figura 3.**

*Barreras al aprendizaje y la participación en escuela CONT*



En la Figura 3 se puede observar que, desde la perspectiva del alumnado, la escuela CONT encuentra BAP en todas las categorías que se plantean para el desarrollo de la Educación Inclusiva: Culturas, Políticas y Prácticas. Analizando detalladamente las subcategorías, se puede afirmar que hay una mayor presencia de BAP en la B.2., con un 41% de las respuestas, lo que indica que las Políticas del centro no ayudan a la organización del apoyo para atender a la diversidad dificultando el desempeño de una Educación Inclusiva que mejore la participación de todo el alumnado. Es importante resaltar que, el mayor porcentaje de BAP se encuentra en la categoría de Prácticas inclusivas, con una media del 35% de respuestas que indican que la forma de orquestar el aprendizaje con el 38% de respuestas y la movilización de recursos con un 32% de respuestas, indican que las Prácticas no son inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de todas y todos los niños. Respecto a la Cultura del centro, también se encuentran BAP, mayormente con un 30% del total de respuestas que señalan que la Cultura del centro no permite establecer valores inclusivos.

## Conclusión

La Educación Inclusiva es un proceso sistemático que pasa por la identificación y superación de barreras al aprendizaje y la participación que encuentra parte del alumnado para estar presente en el sistema educativo, para participar en sus escuelas sintiéndose valorado y parte de las mismas para aprender de forma equitativa con el resto de sus compañeros (Simón y Echeita, 2013). Tal y como indican Sanahuja, Olmos y Miquel (2017), la detección de barreras al aprendizaje y la participación es importante para avanzar hacia la inclusión, y el Index for Inclusion es un valioso instrumento para acometer esta tarea.

Tras analizar los resultados de la investigación, éstos muestran la presencia de barreras al aprendizaje y la participación en todas las escuelas participantes en la investigación, señalando las diferentes barreras culturales, políticas y prácticas que enfrentan las escuelas para incluir a todo el alumnado. Tal como indican Simón y Echeita (2013) las barreras al aprendizaje y la participación obstaculizan la inclusión del alumnado más vulnerable, dificultando su presencia, participación y aprendizaje.

La presencia de barreras al aprendizaje y la participación en cada una de las categorías y subcategorías planteadas para el desarrollo de la Educación Inclusiva en todas las escuelas participantes, indica que éstas no son independientes entre sí, es decir, la presencia de barreras en una categoría, contribuye a la existencia o creación de barreras en otras categorías, como señalan Booth y Ainscow (2015) las Culturas, Políticas y Prácticas educativas de los centros educativos están conectadas entre sí, dificultando o apoyando al desarrollo de la Educación Inclusiva.

Desde la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2017), informa que son diversos los obstáculos que puede encontrar el alumnado con discapacidad y/o NEE, además señala la importancia de atender estas barreras para la atención a la deserción temprana e inclusión de estos alumnos. En este sentido, se puede afirmar, que esta investigación ha contribuido a identificar las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan el desarrollo de la Educación Inclusiva en las clases de matemáticas de las escuelas de Educación Primaria de Sinaloa.

Esta investigación diagnóstica será de gran ayuda para saber si, al aplicar la (AEE), Grupos Interactivos (GI), en las aulas de

matemáticas de las escuelas experimentales, se trata de un elemento inclusivo que contribuye a mejorar la presencia, participación y aprendizaje de las matemáticas del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

# Referencias

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final*. (G. Squires, ed.). Odense, Dinamarca.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bernal, C. A. (2013). *Metodología de la investigación (3ª edición)*. Pearson.
- Booth, T., Ainscow, M., y Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. (1948). Organización de las Naciones Unidas. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General, 217.
- Díaz, L. M., Díez Palomar, F. J., y López, F. (2019). *Matemáticas, alumnos con necesidades educativas especiales y grupos interactivos. Un análisis previo a la investigación*. En Libro de actas CIMIE19 de AMIE. <https://amieedu.org/actascimie19/>
- Díaz-Rodríguez, L., Lizárraga-Arreola, B. I., Gómez-Domínguez, M. T., y Navarro-Mateu, D. (2020). *¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México)*. En Congreso Internacional de Acción Socioeducativa (Ed.) IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa: Género, Justicia Social e Inserción desde el Contexto Penitenciario. Pirámide.
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Echeita, G. (2020). *Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos*. En M. A., Casanova, E., Guajardo, G., Echeita, y R. Rodríguez, (eds.), Los márgenes de la inclusión. 54-74. IMCED.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2017). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263.
- Guajardo, E. (2020). *México a 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca*, UNESCO. En M. A., Casanova, E., Guajardo, G., Echeita, y R. Rodríguez, (eds.) Los márgenes de la inclusión. 26-53. IMCED.
- Ley General de Educación. (2015). *Ley general de educación*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo39036.pdf>
- Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 54(1), 145-166.
- Sanahuja, J. M., Olmos, P., & Miquel, E. (2017). *An evaluation of the process of inclusion through the index for inclusion*. SYLWAN. 161(10).
- Secretaría de Educación Pública y Cultura. (2011). *Programa Sectorial 2011-2016 Educación*. Sinaloa: Gobierno del estado de Sinaloa.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*. En H., Rodríguez, y L., Torrego. (Coords), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela (pp.33-65). Wolters Kluwer España.
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. En Cuadernos pedagógicos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Declaración De Dakar*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. UNESCO.



## LGAC. PROCESOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En esta línea se consideran aquellos trabajos de investigación y estudios que focalizan su objeto en el centro escolar o en espacios educativos, ya sea de organizaciones escolares, empresariales, u otro tipo de organización donde se desarrollen procesos educativos.

### Temáticas

- Planeación y gestión escolar
- El trabajo en el aula
- Planeación didáctica
- La cultura escolar
- Gestión y práctica pedagógica
- Práctica docente
- Procesos de enseñanza y de aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Intervención psicopedagógica y socioeducativa
- Currículum y práctica profesional
- Evaluación curricular.

## CAPÍTULO VI

# Influencia socioemocional de las representaciones simbólicas que utilizan los niños de preescolar en la participación en clase

Lidia Marsella Quintero Rodríguez

*Docente UPES Unidad Culiacán*

Hugo Efraín Camacho Palomares

*Docente UPES Unidad Culiacán*

Dalia María Aguayo Aguilera

*Estudiante de Maestría UPES Unidad Culiacán*

**Nombre del Semillero de Investigación:**

Lenguaje y participación en preescolar.

**Título del Proyecto de Investigación:**

Representaciones simbólicas del niño.

**LGAC:** Procesos y prácticas educativas.

# Introducción

El preescolar es para el educando un espacio que representa una oportunidad para conocer, así como para interactuar con sus compañeros y educadora; en este contexto el infante debe darse la oportunidad de aprender y reconocer sus capacidades, además de desarrollar habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que le permitan comprenderse a sí mismo y a los demás.

Sin embargo, no todo el tiempo es así, ya que en las aulas se vivencian situaciones diferentes al enfoque social requerido en el programa de preescolar, lo anterior orilla a pensar que existe poco conocimiento de las aptitudes, intereses y necesidades de los estudiantes por parte de las y los docentes, especialmente en preescolar, pues las capacidades de expresión son abstractas y limitadas dadas las características del desarrollo en el lenguaje oral de las y los niños.

Algunos de los aspectos más característicos de las actitudes en las y los estudiantes se hace presente cuando se observa una desadaptación al medio escolar, desinterés ante las actividades diseñadas y, en específico, el limitado uso del lenguaje oral para manifestarse.

Las limitaciones de los niños en el uso del lenguaje, aunadas a las dificultades para generar, por parte del docente, un adecuado proceso de enseñanza, se manifiestan cuando los niños no dan evidencia de los aprendizajes adquiridos. Así, esta situación de subordinar la evolución natural de las facultades racionales de los niños termina por producir padecimientos mayores asociados con crisis emocionales, sentimientos de soledad y frustración, mostrando una identidad de baja autoestima.

El hecho de que el docente desconozca el uso del lenguaje oral como una herramienta esencial para el desarrollo emocional, social y cognitivo del infante y, así como su papel mediador entre el niño y su entorno; dificultan la comprensión de lo que experimentan aquellos infantes que al llegar a una institución escolar presentan como actitudes más notorias: la inadaptabilidad, desinterés escolar, agresividad, problemas para interactuar entre compañeros, y, especialmente el no saber comunicarse de manera oral.

Sumado a lo anterior, la problemática de las niñas y los niños se acrecienta dentro de la misma institución cuando no se muestra

interés por conocer sus condiciones individuales, y donde el enfoque didáctico son actividades más enfocadas a la adquisición del conocimiento, rutinas de psicomotricidad y actividades gráficas; más aún, si se dejan de lado acciones que permitan la verbalización de sus emociones, externar sus inquietudes y el conocer los sentimientos de los otros, lo cual propicia que ocurran negligencias en la atención de aquellos alumnos que muestran dificultades para adaptarse, provocando así, situaciones que pudieran generarles apatía por participar, bajo estado de ánimo o dificultad por aprender.

Con base en lo anterior, al reflexionar en elementos de la problemática como las pocas prácticas para desarrollar la inteligencia social en los alumnos, así como el uso del lenguaje oral y pictórico como herramienta para visualizar las representaciones simbólicas de los niños, es necesario identificar las implicaciones de las representaciones simbólicas, particularmente las comunicativas del lenguaje oral y pictórico de los niños en el logro de las competencias sociales del alumno en nivel preescolar, para el uso apropiado del lenguaje oral en su participación en clase, y de acuerdo con la etapa de desarrollo de la infancia.

El desarrollo del niño está relacionado incondicionalmente con sus características biológicas y su contexto social. En este sentido cobra importancia el papel que asumen sus habilidades lingüísticas y emocionales como parte esencial de la formación personal, el uso de estas le permitirán forjar las bases para su seguridad.

Así también, en los factores sociales, está el ambiente escolar, cuyo propósito es propiciar un desarrollo adecuado de capacidades, habilidades y estrategias cognitivas, considerando que la influencia que ejerce el ambiente social en el desempeño escolar del niño es de gran importancia, por lo que es necesario comprender cómo y en qué medida las representaciones simbólicas comunicativas del lenguaje oral y pictórico con las que cuentan las niñas y niños influyen para su adecuada participación en clase.

## **Pregunta central de investigación:**

¿Cuál es la influencia de las representaciones simbólicas comunicativas del lenguaje oral y pictórico que usan los niños de preescolar, en su participación en clase, en un contexto social en condiciones virtuales vulnerado por la pandemia Covid-19?

### **Preguntas secundarias:**

¿Cómo diagnosticar el desarrollo simbólico del niño a través de las pruebas a la figura humana?

¿Cuáles son los niveles de desarrollo oral de los niños de 5-6 años del grupo de estudio?

¿Cuál es la relación entre el desarrollo simbólico y oral en los grados de participación en el aula virtual?

### **Objetivo general:**

Describir el desarrollo de los niños en sus representaciones simbólicas comunicativas del lenguaje pictórico oral y su influencia en la participación en clase, en un contexto social en condiciones virtuales vulnerado por la pandemia Covid-19.

### **Objetivos específicos:**

- Diagnosticar el desarrollo simbólico del niño a través de las pruebas de la figura humana.
- Identificar el nivel de desarrollo oral de los niños de 5-6 años del grupo de estudio.
- Determinar la relación entre el desarrollo simbólico y oral en los grados de participación en el aula virtual.

## **Antecedentes**

En la actualidad parece ser que el propósito de la enseñanza desde la primera infancia es acrecentar sus habilidades cognitivas, desatendiendo el aspecto de su construcción social, aseverando que éste depende de un proceso madurativo que primero tiene que alcanzar a cierta edad, “la causa de esta supuesta limitación sería de naturaleza psicobiológica: sus capacidades cognitivas no estarían aun suficientemente maduras para razonar las situaciones sociales desde perspectivas distintas a la suya propia” (Guerrero, 2005, p.1). Lo anterior es asumido por la educadora como tal, enfocando su esfuerzo de intervención al campo académico, al logro de nociones conceptuales y de rutina, dejando de lado el desarrollo de la autoestima y la resolución de conflictos interpersonales.

El ignorar que desde edad muy temprana el niño inicia con la percepción de las situaciones de su entorno social y que hace uso de herramienta sociales poco perceptibles pero al final de cuentas

evolutivas para enfrentar las condiciones, y que a pesar de la edad madurativa en la que se encuentra, ya se apropia de la influencia de lo que acontece, la formación institucional se ha enfocado a sancionar sus ensayos autónomos de respuesta, procurando el ser pasivo, sin argumentos orales, la independencia de criterio para afrontarlo y peor aún, la libre expresión de sus sentimientos.

En algunas investigaciones se ha evidenciado que en edades tempranas, el ser humano manifiesta habilidades básicas ante situaciones sociales, al interactuar con otro y manifestar sus emociones y por ende en comprender la situación del otro, esto se manifiesta principalmente en la adquisición y uso del lenguaje con otros, con la formación de vínculos con personas cercanas que atienden sus necesidades básicas, “lo que significa que están en capacidad de propiciar y reforzar activamente los vínculos afectivos con las personas que le interesan” (Guerrero, 2005, p.2).

En la actualidad, el constante desarrollo de la sociedad ha generado cambios observables en la forma de relacionarse y comunicarse, principalmente de las niñas y los niños, los cuales se hacen presentes en las actitudes de desigualdad, intolerancia, agresividad con otras personas, por lo que se considera necesario buscar explicaciones al desarrollo de estas y cómo influyen en su logro académico, específicamente en el aspecto del lenguaje oral. Por lo tanto, indagar cuáles son las representaciones simbólicas comunicativas y sus implicaciones, influencia o relación con las competencias sociales de los niños de preescolar y la forma cómo los factores externos influyen en la construcción de su lenguaje oral, son aspectos que merecen una valoración.

Caso opuesto y de manera errónea los educadores entienden que en la primera infancia no existen estructuras mentales desarrolladas para mostrar un comportamiento social susceptible, que a los niños los caracteriza, un temperamento egocéntrico, por lo que la parte emocional es desatendida o suprimida, dando paso a la conceptualización o interiorización de reglas sociales para manejar su conducta. Sin embargo, los factores que intervienen en el éxito académico forman un sistema complejo, en el que interactúan diferentes tipos de variables. Algunas de ellas están relacionadas con aspectos individuales de los estudiantes, para Urquijo (2002) son las dimensiones afectivo-motivacional, cognitiva, metacognitiva y conductual.

Identificar y comprender aquellas variables de naturaleza esencialmente educativa, que inciden en el aprendizaje, de acuerdo

con Crozier (2001), es uno de los temas a los que la investigación pedagógica ha dedicado especial atención en las últimas décadas. Dentro de esas investigaciones, Guerrero (2005) destaca que los bebés pueden demostrar habilidades tanto para distinguir sensaciones y emociones, como para correlacionar estos estados internos con conductas y situaciones específicas generadas por las personas con las que interactúan. Dicha manifestación fortalece la idea de que las habilidades de socialización siempre estarán vulnerables al estímulo externo.

Desde esta perspectiva, es importante analizar, en etapas tempranas los aspectos que caracterizan el desarrollo de su personalidad; la forma en que el niño de preescolar elige comportamientos para resolver problemas en sus distintas manifestaciones, permitirá comprender las dificultades que él está experimentando al hacer uso de su lenguaje oral y pictórico.

## Marco teórico

La delimitación teórica del presente estudio está enmarcada desde el enfoque sociocultural de Lev Vigostky (1978, 1996); para el marco conceptual se han considerado los conceptos: representaciones simbólicas, habilidades lingüísticas, influencia social, para un acercamiento a la comprensión de su influencia en la calidad de la participación en clase del niño en nivel preescolar. Para ello se recurre a las ideas sobre el lenguaje oral de Daniel Cassany (1999), la participación de clase de Hart (1993), además se recurre a los test proyectivos de Hammer (1969) y Koppitz (1968).

En un primer plano Vigotsky (1978), “desde la teoría socio-histórica, concibe que todas las habilidades de un sujeto se originan en el contexto social. Esta teoría ofrece un marco para la comprensión de los modos en que un niño aprende, mediante el engarce de los procesos individuales y los sociales, históricos y culturales.” Resaltando de manera clara la importancia de las características de crianza, y cómo se apropia acorde a su percepción individual.

Además, se analiza el lenguaje oral en los niños en edad preescolar, haciendo referencia a sus procesos y adquisición acorde a sus habilidades sociales al considerar que el lenguaje, es una herramienta cultural esencial para la conformación de una sociedad, así como del conocimiento. Es lo que nos caracteriza como seres humanos y

que nos ha permitido evolucionar. El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo, “sin embargo cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura” (Goodman,1986). Lo anterior da muestra de que el lenguaje le permite al niño conectar sus ideas con otros, ampliar de manera lógica su vocabulario y construir nuevas ideas.

El lenguaje también podría ser considerado una herramienta para la adquisición del conocimiento, como lo señala Goodman (1986). Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos lo que aprendemos con otras personas. De esta forma la humanidad aprende que ninguna persona en forma individual podría nunca dominarlo. La sociedad edifica el aprendizaje sobre el aprendizaje a través del lenguaje.

Se retoma conceptualmente la construcción de la adquisición del lenguaje oral en infantes, específicamente desde la teoría sociocultural (Vigotsky, 1978, 1996), enfocada principalmente en el uso del lenguaje, en donde éste inicia como un medio de expresión de forma lúdica, posteriormente como medio de comunicación entre personas de las cuales va adquiriendo un sentido de su realidad, por lo que se argumenta que sin el desarrollo del lenguaje no hay evolución en el aprendizaje.

En este punto, cabe mencionar lo que especifican algunas de las diferentes posturas para las competencias sociales que manifiestan los niños de preescolar:

Las personas demuestran habilidades para afrontar estas pugnas cuando son capaces de evaluar e identificar estos intereses en ellas mismas y en los otros, así como también los sentimientos y las posibilidades de cada uno; cuando saben expresar estas necesidades y sentimientos con claridad y sin agredir, cuando pueden autorregular sus impulsos naturalmente derivados de sus estados emocionales; y finalmente cuando saben elegir la respuesta que se ajusta mejor a las circunstancias, protegiéndose y evitando al mismo tiempo arriesgar sus relaciones con los demás (Guerrero, 2005, p. 4).

En el estudio se consideraron estas dos posturas, pues contribuyen en la participación en clase, en tanto la primera plantea el expresar necesidades y sentimientos con claridad, mientras que la segunda considera gran variedad de acciones en el comportamiento de los niños.

## Cuestiones de método

La investigación se realizó desde el enfoque metodológico cualitativo, según Taylor y Bogdan (1990), de tipo exploratoria, ya que permite establecer relaciones entre características y fenómenos. En este sentido, se describieron las relaciones de causa entre las representaciones simbólicas del lenguaje oral y pictórico de los niños con su participación en clase, tratando de determinar la variación en unos factores en relación con otros.

El método seleccionado para esta investigación fue el estudio de caso, de acuerdo con el planteamiento de Stake (1998), pues tiene el cometido real de llegar a la particularización, no a la generalización. Se trata de una investigación de nivel descriptivo simple, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), ya que estas investigaciones “buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.”

Ahora bien, el estudio de análisis implicó, primeramente, identificar cuáles son las competencias comunicativas (lenguaje oral y pictórico) de los alumnos de nivel preescolar, esto bajo la observación e interpretación pictográfica del dibujo (test proyectivos) y de las formas de comunicarse en una práctica social de lenguaje (clase virtual), valorando cuatro formas de comunicación con aspectos a identificar, las formas son: al usar el lenguaje de forma posible (considerando uso gramatical correcto) uso factible (retoma elementos de la memoria y de su percepción del entorno), es apropiada (a las situaciones presentada en el momento), y por último, se da en la realidad (es posible dada la realidad).

Esto permitió identificar de qué manera el contar con un buen desarrollo del lenguaje en el niño, influye en la toma de decisiones para participar en clase. Las categorías de análisis se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1.**  
*Categorías e indicadores*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>
Lenguaje pictórico	Ansiedad
	Inseguridad, sentimientos de inadecuación
	Apocamiento, timidez
Lenguaje oral	Impulsividad
	Sintaxis
	•Orden y relación de la palabra
Participación en clase	Morfología
	•Repertorio fonético
	•Estructura silábica
	Manifestaciones de señales
	La autonomía
	La convivencia

Para el estudio y dado el enfoque mediador se hizo uso de entrevistas o relatos para recoger el proceso de pensamiento durante una instrucción o uso de mediadores propuestos. Y se evaluaron los efectos de ese uso sobre la forma de participación en la clase virtual de los niños.

## Instrumentos

Se consideraron a las autoras Koppitz (1968) y Machover (1971) las más pertinentes para realizar esta investigación. La autora Koppitz (1968), a través de instrumento evaluativo estableció un sistema para evaluar el nivel de maduración infantil, el cual está dirigido a infantes de 5 a 11 años, se basa en criterios objetivos de puntaje llamados “ítems evolutivos”, del mismo modo reconoció dentro de sus investigaciones 30 indicadores emocionales, los cuales se reflejan al momento de plasmar DFH revelando sentimientos y preocupaciones de los mismos.

Asimismo, como complemento se retoma el instrumento de la autora Machover (1971), llamado “inventar una historia” el cual consiste en evaluar al infante posteriormente de la realización DFH mediante una entrevista, su propósito es evaluar la personalidad del infante relacionándolo directamente con sus impulsos, ansiedades, sentimientos y conflictos a través de una entrevista

que busca que el infante narre, explique y argumente su dibujo. “Las asociaciones son valiosas para la aclaración de los significados individuales y de problemas específicos del dibujo.” (1971, p.18). En los anexos 2 y 3 se presentan los instrumentos utilizados para el análisis de las representaciones simbólicas de los niños de preescolar.

Se observaron las sesiones didácticas virtuales impartidas por la educadora (clases virtuales), en las que se identificó la participación en clase, en la Figura 3 se muestra la propuesta de Hart (1993) que fue la utilizada en el estudio para la observación.

### **Sujetos participantes**

En la investigación participaron 20 niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad, que cursaban educación preescolar, se seleccionaron 13 de acuerdo con los criterios establecidos en relación a la participación en clase.

## **Discusión de resultados**

Señalar que la oralidad es esencial para fortalecer las identidades colectivas y la transmisión generacional, resulta relevante para comprender el conocimiento, costumbres e ideas que han conformado la cultura social de todo ser humano, de tal manera que incentivar su desarrollo (de conocimientos, prácticas tradicionales, mitos, concepciones, formas de vida, costumbres...) es central en el arte verbal del ser humano. Asimismo, se debe reconocer como un instrumento de mediación del comportamiento.

De tal manera que el considerar en las acciones cotidianas la competencia oral a través del intercambio discursivo —visiones de mundo— entre sujetos de diversos contextos y características convirtiéndose en una práctica social del lenguaje por medio de la cual alumnos y maestros construyen y reconstruyen relaciones y formas de conocer el mundo, manifestándose en las formas adecuadas de participación en clase.

A partir del análisis de las diversas posturas paradigmáticas para hacer investigación, específicamente en la enseñanza, y al delimitar el planteamiento del objeto de estudio y considerando las características de los sujetos de estudio y del contexto sociocultural.

Aunado a las condiciones actuales que prevalecen ante la contingencia de salud mundial, se definió una metodología que permitió identificar el desarrollo de los niños en sus representaciones simbólicas comunicativas del lenguaje pictórico oral y cómo éstas influyen al participar en clase, en un contexto social vulnerable en condiciones virtuales, esta metodología implicó realizar un diagnóstico de las características socioemocionales de los alumnos a través de diversos test proyectivos, observaciones de clases ubicando el grado de condiciones sociales y familiares vulnerables.

Primeramente, se llevó a cabo un proceder para recabar información para las categorías subyacentes; se seleccionó la población de estudio de esta investigación, conformada por niñas y niños seleccionados de entre 20 alumnos, con una edad de 3 años 8 meses a 5 años 8 meses, los cuales cumplieron con los criterios de selección (formas de participación en clase), es importante señalar que fueron seleccionados mediante la observación no participante utilizando un instrumento de valoración (rúbrica).

Atendiendo la categoría independiente y con el propósito de identificar y clasificar aquellos alumnos que manifiestan diversas formas de participación en clase (participación favorable y no favorable) mediante instrumentos de observación, se determinó previamente indicadores de observación (observación estructurada). Esta implicó rescatar los discursos y formas de participación de los alumnos en clases virtuales, atendiendo a tres dimensiones, las cuáles permitieron profundizar en el objeto de estudio: 1) manifestación de señales de interés, 2) autonomía al participar y 3) convivencia; para lo cual se utilizó una rúbrica como instrumento, el cual arrojó que 8 alumnos manifestaron un nivel de participación favorable en relación a los indicadores y 5 alumnos con un nivel desfavorable, así pues, fueron 13 niños los que conformaron la muestra de la población de estudio.

Posteriormente a la conformación de la muestra de estudio se procedió a diagnosticar el desarrollo simbólico del niño (conflicto socioemocional) a través de las pruebas de la figura humana retomando de la autora Koppitz (1968), valoración que permitió examinar dibujos de niños de la muestra, por medio de una escala evaluativa, la cual evalúa el conflicto socioemocional a través de 30 ítems que se agrupan en cinco categorías (impulsividad, inseguridad, ansiedad, apocamiento y mal desempeño escolar).

Como resultado del análisis de frecuencias de los indicadores se pudo identificar que cinco alumnos manifestaron más de tres de los

cinco indicadores que manifiestan dificultades socioemocionales, describiendo que tienen problemas de índole social que se pueden justificar ante las situaciones vulnerables en las que se encuentran los alumnos.

Como tercer aspecto con el propósito de valorar el aspecto lingüístico con el uso de una lista de cotejo con los indicadores de *morfología*, (repertorio fonético y estructura silábica). Se realizaron ocho entrevistas a los niños para evaluar el nivel de lenguaje desarrollado a su edad, lo que permitió identificar que 6 de los alumnos tiene un lenguaje muy limitado y 7 un nivel medio, acorde a el nivel de competencia lingüística considerado a esta edad (SEP, 2017) y en función de la sintaxis y la morfología que señala Cassany (1999) (ver anexo 1).

Para dar respuesta a la pregunta general de la investigación se requiere realizar un análisis correlacional con las variables arrojadas en la implementación de la herramienta autobiográfica y los niveles de participación de los alumnos, a continuación, en la Tabla 2 y la Tabla 3 se muestra la frecuencia de las categorías de análisis:

**Tabla 2.**

*Categorías e indicadores*

Niño	Participación en clase	Valoración pictórica 1 a 2 poca dificultad de conflicto socioemocional 3 a 5 alta dificultad de conflicto socioemocional	Desarrollo de lenguaje
1	Desfavorable	3 de 5	limitado
2	Desfavorable	4 de 5	medio
3	Desfavorable	2 de 5	limitado
4	Desfavorable	3 de 5	limitado
5	Desfavorable	2 de 5	medio
6	Favorable	3 de 5	limitado
7	Favorable	2 de 5	limitado
8	Favorable	1 de 5	medio
9	Favorable	3 de 5	medio
10	Favorable	2 de 5	medio
11	Favorable	1 de 5	limitado
12	Favorable	2 de 5	medio
13	Favorable	2 de 5	medio

**Fuente:** Elaboración propia, resultado de los instrumentos de investigación.

**Tabla 3.**

*Valoración de la frecuencia y correlación de categorías*

Niños	Valoración de correlación de categorías.
1, 4	Con dificultad en las tres categorías de análisis, dando como reflexión que los conflictos emocionales y el lenguaje limitado influye en la participación en clase.
2	Manifiesta alto conflicto emocional, pero se observa lenguaje medio aun así presenta una participación desfavorable.
3	Aunque manifiesta una baja participación y un lenguaje limitado no se identifican conflictos emocionales importantes.
6	Aunque tiene dificultades en conflicto emocional y un lenguaje limitado, tiene una buena forma de participación.
7, 11	A pesar de que manifiestan dificultades en su lenguaje no tienen conflictos socioemocionales ni dificultades en la participación en clase.
8, 9, 10, 12, 13	Se observa que el mayor porcentaje de niños que tienen un buen uso del lenguaje y una baja dificultad socioemocional, manifiestan una buena participación.
5	Se observa que aunque manifiesta un buen lenguaje oral y sin dificultad emocional no tiene una buena participación en clase.

**Fuente:** Elaboración propia, resultado de la interpretación y análisis.

Si bien se identificó de manera cualitativa las formas de participación de los alumnos, se reconoció que aquellos que tenían poca participación, manifestaron en su valoración pictórica dificultades sociales y emocionales como apocamiento y timidez. Se puede afirmar que es ineludible la influencia del contexto social en los niños (conflicto emocional), en el nivel de lenguaje oral y en los grados de participación en el aula virtual. En contraparte, se puede aseverar que el mayor porcentaje de niños que tienen un buen uso del lenguaje y una baja dificultad socioemocional, manifiestan una buena participación.

## Conclusiones

Este acercamiento a las representaciones simbólicas de los niños en el lenguaje oral y pictórico permitió identificar formas diferenciadas de participación en clases, asimismo develó la importancia del usos, análisis e interpretación de instrumentos que permitan diagnosticar los niveles de lenguaje y tipos de participación de los niños de preescolar. A pesar de que la modalidad virtual por la pandemia por Covid-19 dificultó el proceso de avance del equipo, al mismo tiempo propicio la búsqueda de alternativas y la realización de ajustes metodológicos que contribuyeran a comprender la realidad.

En un primer momento, el levantamiento de la información no arrojó con precisión lo esperado. Lo que condujo al proceso de delimitación de la problemática planteada, implicó un tiempo considerable. Sin embargo, los ajustes permitieron identificar las representaciones simbólicas en el lenguaje oral y pictórico de los niños, además develó su relación con la participación en clase de los niños, con lo que se logró describir dicha relación.

Finalmente, es importante señalar que la experiencia de los Semilleros de Investigación nos motiva a continuar investigando con profesionalismo, por lo que exhortamos a los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, así como al profesorado de la universidad a que se den la oportunidad de participar en las próximas convocatorias, vale la pena el emprender esta experiencia de investigación, contribuir en la Generación y Aplicación del Conocimiento, y en un futuro ver los frutos de los semilleros.

## Referencias

- Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. Lingüística y literatura, 36-37, 11-33.
- Crozier, W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Ed. Narcea, S.A.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole?* EU, Heinemann Educational Books, Traducción: Rosa María Zúñiga.
- Guerrero, L. (2005) *Desarrollo social: nuevo eje de la educación infantil*. Consulta. 12.
- Hammer, E. (1969). *Tests proyectivos gráficos*. Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF, Oficina regional para la América Latina y el Caribe.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Koppitz, E. (1968). *El dibujo de a figura humana en los niños*. Ed. Guadalupe.
- Machover, K. (1971). *Test Proyectivos de Karen Machover*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Editorial Morata.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Programa Educativo Preescolar.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa, en la introducción de los métodos cualitativos*. Paidós.
- Urquijo, S. (2002). *Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución*. Psico-usf, 7, 211-218.
- Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press: Cambridge.
- Vigotsky., L. S. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Quinto Sol.

# Anexos

## Anexo 1.

*Niveles de lenguaje oral de Daniel Cassany (1998).*

Nombre del niño \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Valoración del lenguaje Oral en niños nivel preescolar Daniel Cassany, 1998			
	Categoría	Categoría	Observación
Lenguaje oral	Morfología	Sintaxis	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertorio fonético</li> <li>• Estructura Silábica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintaxis</li> <li>• Orden y relación de la palabra</li> </ul>	

## Anexo 2.

*Instrumento de evaluación del nivel de maduración del niño*

Categoría	Descripción	Indicadores Emocionales (IE)
Impulsividad	Tendencia a actuar espontáneamente, casi sin premeditación o planeación; a mostrar baja tolerancia a la frustración, control interno débil, inconsistencia; a ser expansivo y a buscar gratificación inmediata. La impulsividad se relaciona por lo común, con el temperamento de los jóvenes, con inmadurez (o ambos) o con afectación neurológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración pobre de las partes de la figura</li> <li>• Asimetría grosera de las extremidades</li> <li>• Figura grande</li> <li>• Transparencia</li> <li>• Omisión del cuello</li> </ul>
Inseguridad, sentimientos de inadecuación	Implica un autoconcepto bajo, falta de seguridad en sí mismo, preocupación acerca de la adecuación mental, sentimientos de impotencia y una posición insegura. El niño se considera como un extraño, no lo suficientemente humano, o como una persona ridícula que tiene dificultades para establecer contacto con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura inclinada</li> <li>• Cabeza pequeña</li> <li>• Manos seccionadas u omitidas</li> <li>• Figura monstruosa o grotesca</li> <li>• Omisión de los brazos</li> <li>• Omisión de las piernas</li> <li>• Omisión de los pies</li> </ul>
Ansiedad	Tensión o inquietud de la mente con respecto al cuerpo (ansiedad corporal), a las acciones, al futuro; preocupación, inestabilidad, aflicción; estado prolongado de aprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sombreado de la cara</li> <li>• Sombreado del cuerpo y/o extremidades</li> <li>• Sombreado de las manos y/o cuello</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piernas juntas</li> <li>• Nubes, lluvia, nieve, pájaros volando</li> <li>• Omisión de los ojos</li> </ul>
Apocamiento Timidez	Conducta retraída, cautelosa y reservada; falta de seguridad en sí mismo; tendencias a avergonzarse, tendencia a atemorizarse fácilmente, a apartarse de las circunstancias difíciles o peligrosas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura pequeña</li> <li>• Brazos cortos</li> <li>• Brazos pegados al cuerpo</li> <li>• Omisión de la nariz</li> <li>• Omisión de la boca</li> <li>• Omisión de los pies</li> </ul>
Mal desempeño escolar		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración pobre de las partes de la figura</li> <li>• Figura pequeña</li> <li>• Figura monstruosa o grotesca</li> <li>• Dibujo espontáneo de tres o más figuras</li> <li>• Omisión de la boca</li> <li>• Omisión del cuerpo</li> <li>• Omisión de los brazos</li> </ul>

**Fuente:** Koppitz (1968).

### **Anexo 3.**

#### *Instrumento inventar una historia*

También podemos investigar el contenido ideacional del sujeto, frustraciones, etc.” (Machover, 1971, p. 87)

Nota: debe aplicarse esta técnica el mismo día que hacen el dibujo.

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

Instrucción: decirle al infante “Hagamos una historieta o un cuento acerca de esta persona, imagina que existe realmente”

Preguntas abreviadas

¿Qué está haciendo la figura? ¿Qué edad tiene?

¿A quién te recuerda la figura? ¿Cuál es su ocupación?

¿Es fuerte?

¿Es nervioso?

¿Esta triste o feliz? ¿Por qué?

¿Tiene amigos?

¿Con quién vive?

¿Cuál es la mejor parte de su cuerpo y por qué?

¿Qué cosa le ponen de mal humor?

¿Te gustaría ser como la figura? ¿Por qué?

Posteriormente pedirle que explique rasgos del dibujo que no son claramente identificables.

Hammer, E. (1969). Test proyectivos gráficos. Barcelona, España. Ediciones Paidós.

Machover, K. (1971). La figura humana test proyectivo. Recuperado de <https://es.slideshare.net/bchavezrod/libro-original-de-karen-machover1>

**Fuente:** Machover (1971).

**Anexo 4.***Instrumento para la observación de la participación en el aula*

<b>Participación Categorías</b>	<b>Manifestación de señales</b>	<b>La autonomía</b>	<b>La convivencia</b>
<b>Positiva</b>	Se muestra contento, sonriente, optimista, expresa algunas ideas a través de gestos, señales, reconoce las cosas buenas de los otros, manifiesta seguridad, confianza, coopera, aporta su opinión, argumenta.	Manifiesta iniciativa, creatividad, propositivo, participa en lo individual, en equipo y grupal, se vale por sí mismo, toma decisiones propias, se muestra maduro y centrado en sus opiniones.	Interactúa de manera pacífica, adquiere actitudes positivas de sí mismo, se muestra sensible, se integra, expresa sus ideas, sentimientos, emociones, comparte espacios y sus opiniones, coopera, dialoga, interioriza normas, reconoce la puntualidad, el afecto, la colaboración y respeta las diversidad de opiniones.
<b>Negativa</b>	Muestra una actitud de molestia, berrinche, por medio de gestos, expresiones de apatía, indiferencia, desinterés, enfado, hace muserañas, se observa distraído y desmotivado.	Se comporta poco expresivo, pasivo, aislado, solo se limita a realizar algunas cosas que se le indican.	No se integra, se le dificulta socializarse, se muestra apático, no sabe respetar normas, ni las diferencias que existen entre sus compañeros.

**Fuente:** Hart (1993)



## **LGAC. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO**

Según la forma en la que se articulan las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales en la formación de los sujetos, sus prácticas se muestran diferenciadas, lo que se puede observar en la manera como los actores sociales aprovechan los recursos de su entorno, aspecto urgente de ser estudiado en esta línea para revertir o atenuar los efectos perniciosos de la producción y el consumo indiscriminado de bienes y servicios que han alterado significativamente los ciclos naturales de recuperación del equilibrio ambiental. Encontrar mecanismos expeditos para la formación de una nueva conciencia sobre la responsabilidad de las acciones antropogénicas y el deterioro del entorno es tarea impostergable de los profesionales de la educación.

### **Temáticas**

- Educación y desarrollo de la conciencia medioambiental
- Educación ambiental
- Medio ambiente y desarrollo económico local, regional y mundial
- Sostenibilidad y sustentabilidad para el desarrollo ambiental
- Innovación y desarrollo ambiental
- Desarrollo urbano y cuidado del medio ambiente

## CAPÍTULO VII

# Actitudes y conductas ambientales de los estudiantes de licenciatura en pedagogía

Marco Antonio Alduenda Rincones

*Docente UPES Unidad Mazatlán*

Adriana Isabel González Espinoza

*Docente UPES Unidad Culiacán*

Yasser Octavio Valle Quintero

*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

Lucía Alicia Camacho Rodríguez

*Estudiante UPES Unidad Mazatlán*

**Nombre del Semillero de Investigación:**

Cultura Ambiental para la vida.

**Título del Proyecto de Investigación:**

Las actitudes ambientales de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de UPES Unidad Mazatlán.

**LGAC:** Educación Ambiental y Desarrollo.

# Introducción

El presente trabajo tiene la finalidad de presentar los resultados del proyecto titulado: “*Actitudes ambientales de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de UPES*”, de la Unidad Mazatlán en el ciclo escolar 2020-2021. Se exponen, de manera específica, los resultados obtenidos sobre la descripción y manifestación de las actitudes ambientales, como parte del proceso de toma de conciencia sobre los problemas ambientales, con la consecuente generación de acciones pro-ambientales y el propósito de contribuir a la formación de profesionales de la educación con criterios propios para tomar decisiones sobre acciones y prácticas ambientales.

De esta manera los resultados determinan que los estudiantes cuentan con insuficiente formación ecológico-ambiental en la preservación del entorno natural; perciben, analizan y comprenden situaciones ambientales concretas para la toma de decisiones en la implementación de acciones personales o colectivas; por ello sus actitudes son diferenciadas y diversas. Perciben la gravedad de problemas del entorno y manifiestan actitudes pro-ambientales; expresando sensibilidad por el nivel de interés y disposición en la realización de acciones ambientales.

## Objeto de estudio

El deterioro ambiental que se vive en diferentes ámbitos ha generado una crisis ambiental y humana que impacta el desarrollo social y, en consecuencia, se ha convertido en un tema de reflexión, análisis y acción. Temas como la deforestación, pérdida de biodiversidad, manejo y gestión de residuos sólidos, cambio climático, disponibilidad de alimentos, entre otros, están en la mesa de discusión a nivel global, nacional y regional.

Lo anterior obliga a la universidad a que se reestructuren los programas de formación con una perspectiva social y humana, que permita el desarrollo adecuado de habilidades, destrezas y actitudes ambientales y educativas para la comprensión más profunda de nuestra relación con la naturaleza. Asumir el compromiso de atender la formación de profesionales en educación con sentido crítico, generador de capacidad propia de tomar decisiones y acciones para el fomento de actitudes y

conductas responsables hacia el cuidado de la naturaleza y la propia sociedad.

Se presenta la necesidad de conocer la manera en que se manifiestan las actitudes y conductas ambientales, que permita la reestructura de los programas de formación. Se parte de que la deficiencia de actitudes ambientales en los estudiantes influye en la apropiación y práctica de acciones ambientales coherentes en la vida cotidiana con reflexión, toma de conciencia de la responsabilidad individual y colectiva hacia el cuidado de la naturaleza. Esta situación demanda, el desarrollo de estrategias educativas que sean la esencia de formación en conocimientos, habilidades, destrezas y valores que fortalezcan el diálogo de saberes sociales y ambientales que motiven la capacidad de integración social responsable que contribuyan a la conformación de un futuro mejor.

En este marco, se analiza si los estudiantes poseen las actitudes ambientales requeridas para la práctica de la educación ambiental (EA), si no poseen las actitudes ambientales se propone integrarlas a la práctica, y coadyuvar al fortalecimiento del conocimiento sobre nuestras relaciones con la naturaleza. La ausencia de análisis de las actitudes ambientales no permite la creación de estrategias para su transformación, ni estrategias educativas que transformen las conductas y prácticas ambientales negativas, con las consecuentes prácticas de conductas desvinculadas del conocimiento del propio contexto, así como de los principios y leyes naturales y del sentido de colaboración y de convivencia social respetuosa. La deficiencia de conocimientos y de conciencia ambiental en los estudiantes limita la creación del sentido que deben tener las acciones educativas promotoras de una visión más crítica de los procesos ambientales que contribuyen a solución verdadera de sus problemas. Castillo (2011) menciona que la construcción de conocimientos individuales y colectivos, valores y habilidades permiten la promoción de formas diferentes de relación entre la sociedad y la naturaleza y el desarrollo de nuevos valores y actitudes hacia la sociedad, el ambiente y el contexto que habitan.

Por todo lo anterior, la investigación hace énfasis en la manera cómo se manifiestan las actitudes y conductas ambientales en los estudiantes de la licenciatura en pedagogía; orientándose al conocimiento y comportamiento ambientales y la importancia que tienen en la formación de conciencia y cultura en este campo.

## Preguntas y objetivos de investigación

Ante la situación anteriormente planteada se pregunta ¿Cómo se manifiestan las actitudes ambientales en los estudiantes de licenciatura en pedagogía de la UPES en la Unidad Mazatlán? Y en específico: ¿Cuál es la práctica cotidiana de los estudiantes hacia el medio ambiente? ¿Cuáles son las conductas y actitudes ambientales de los estudiantes? ¿Existe coherencia entre las actitudes ambientales y su práctica cotidiana? En consecuencia, se plantearon los siguientes objetivos:

### Objetivo General:

Describir las actitudes ambientales de los estudiantes que cursan la licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (Ciclo escolar 2020-2021).

### Objetivos Específicos:

Valorar las actitudes ambientales de los estudiantes y los aspectos que la integran.

Conocer las prácticas y conductas ambientales para construir propuestas y acciones formativas en educación ambiental.

## Fundamentos teóricos

### Medio ambiente

La naturaleza se caracteriza por ser plena de diversidad material y biológica e integra al hombre como un elemento más que, como todos los organismos vivos se beneficia de ella. Desde la perspectiva social, cobran relevancia las interrelaciones entre los sujetos que integran la sociedad con su entorno natural. Como ambiente se considera tanto el sistema natural como el humano, como partes integrantes de un ecosistema (Wamba y Aguaded, 2008) e incluye el hábitat y todos los procesos sociales, económicos y culturales vinculados con cualquier forma de vida. Ángel Maya (1996) sostiene que el ambiente es un:

campo de análisis interdisciplinario que estudia las relaciones entre las formaciones sociales y los ecosistemas. El ecosistema y el sistema social tienen sus propias leyes de funcionamiento, ambos poseen su propio orden, el

hombre no puede actuar dentro del orden ecosistémico y las demás especies no pueden actuar dentro del orden de la cultura (p. 34).

El conjunto de interacciones que se establecen entre la naturaleza y la cultura, analizada con una visión y relación evolutiva entre el hombre y naturaleza a través de la cultura, que implica la relación entre el hombre y la naturaleza y, la relación entre los hombres mismos, involucrando la red simbólica y social, es el ambiente.

En el contexto de lo ambiental la incompreensión surge al reducir lo ambiental al entorno biofísico, restándole importancia a lo social y a lo cultural, es dejar de lado la importancia de las decisiones políticas y económicas sobre las crisis o posibilidades ambientales. La reducción de lo ambiental al contexto biofísico es tanto como negar que el ser humano influye sobre el medio y viceversa (Molano, 2012).

### Relación sociedad-naturaleza

“La relación entre la humanidad y la naturaleza, es una relación consciente e intencionada, pensada y orientada al logro de determinados intereses ... lo que define de entrada una relación asimétrica” (De Matteis, como se cita en Flórez y Mosquera, s/f), y permite evidenciar que la especie humana, consciente o inconscientemente puede acabar con la vida en la tierra o, por el contrario, ayudar al desarrollo de las potencialidades de los procesos naturales y de la vida.

Esta situación es importante para la posterior implementación de propuesta en EA y la comprensión de actitudes y conductas ambientales, que la realidad como tal no es algo que está fuera del sujeto, sino que se va construyendo a partir de un conjunto de percepciones, de acciones y reflexión sobre sus acciones de percepción de la realidad para ir construyendo conocimientos, actitudes y conductas.

### Educación ambiental y actitudes ambientales

El propósito de la educación es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en

la vida social, económica y política de México, es decir, se hace referencia a un ciudadano ambiental que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo de cambios ambientales y sociales vertiginosos (SEP, 2017, p. 20).

Estas ideas sobre el proceso educativo concuerdan con el modelo constructivista de conocimiento y del aprendizaje ambiental; García y Cubero (1993) dicen, “que la teoría y la práctica de la educación ambiental se fundamenten en una concepción constructivista del desarrollo humano, en la que el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción social del conocimiento” (p.10).

En este proceso es necesario poner en primer plano, a los sujetos sociales a los cuales se dirigen las acciones educativas, recuperando sus realidades para la implementación de pedagogías diversas pero específicas a las características e identidades propias, lo que convierte a la propuesta pedagógica en realizable. D’Amato (2012) indica que:

hoy más que nunca la educación ambiental detenta una misión estratégica en cuanto a la responsabilidad que tiene su quehacer en medio de la incertidumbre ambiental (...) la educación ambiental debe propender por la deconstrucción de ideología y la reconstrucción de saberes más acordes con las necesidades de relacionamiento armónico entre el hombre y su ambiente. (p.45)

También Lucie Sauvé y Orellana (2002) consideran que la EA está constituida por una diversidad “de teorías y prácticas que abordan desde diferentes puntos de vista la concepción de educación, de medio ambiente, de desarrollo social y de EA” (p.51). Agrega, el objeto de la EA no es el ambiente, sino nuestra relación con él, que es la red de relaciones entre las personas, su grupo social y el medio ambiente (2002).

Es así como el conocimiento como saber educativo y ambiental se crea, recrea y reconstruye constantemente, teniendo en cuenta, que es un saber que se construye en la indagación, viviendo las experiencias de aprendizaje para la conformación y definición de la cultura ambiental, desde estas acciones constructivas.

## Conducta ambiental

El comportamiento ambiental, es “aquella acción que realiza una persona, ya sea de forma individual o en un escenario colectivo, a favor de la conservación de los recursos naturales y dirigida a obtener una mejor calidad del medio ambiente” (Castro, 2001, p.18); implica, el desarrollo alineado y ordenado de una secuencia de conductas específicas que se dirigen hacia un objetivo concreto, realizadas de manera individual o colectiva.

En la realización de la acción ambiental están implicadas cuatro dimensiones: primero, el contexto, si la conducta se hace de forma directa o indirecta; si es una acción individual o es colectiva; si la acción se orienta hacia la prevención de un problema o está dirigida a corregirlo; por último, si el fin que persigue es la mejora de la calidad ambiental o si se dirige hacia la conservación de recursos naturales.

Como indica Corral (1998) la conducta ambiental se refiere a toda aquella acción humana que resulta en el cuidado del entorno o su preservación; Álvarez, López, y Chafloque (2018) comentan, es de interés global la conducta de los individuos y el impacto que se genera en el entorno natural, que ha sido estudiada y está más vigente que antes debido a la necesidad de comprender cuáles son las variables que permiten predecirla.

Se hace énfasis en que la persona realiza una determinada conducta ambiental, esto no significa que esta misma persona se implique en otra conducta, como, por ejemplo, el cuidado del agua o el consumo de productos que no dañen al ambiente.

En consecuencia, la conducta ambiental, se refiere a la participación social en acciones ambientales responsables, en este caso, la participación de estudiantes en este proceso, debe ser un escenario de interacción y de diálogo educativo-ambiental, que logra su objetivo, sólo cuando la persona logra tomar decisiones ambientales.

Finalmente, García (2006) explica que proceso de concienciación ambiental se produce, por el re-descubrimiento de una idea muy antigua conocida (o idea previa), permitiendo que el hombre se reencuentre con la diferencia entre el saber, poder y deber, precisando que el hombre tiene poder sobre su entorno, sin embargo, tiene el deber de protegerlo y respetarlo.

Entonces, el fortalecimiento de las actitudes depende de acciones prácticas, y del proceso de formación en la práctica contextual del currículum desde una perspectiva integral y transversal en el campo

de la pedagogía; teniendo en cuenta la importancia de asumir el rol educativo para convertirse en promotor o formador en EA y de esta manera, contribuir desde la educación a la disminución de los problemas ambientales y sus consecuencias con posibilidad de transformación social.

## **Actitudes ambientales**

Castro (2001) menciona, que las actitudes ambientales interesan por su posible influencia en la conducta humana que afecta a los recursos naturales y a la calidad del medio, que es la causa directa o indirecta de los problemas ambientales; para Travers (1988), el desarrollo de las actitudes son elementos que afectan todo pensamiento, toda satisfacción y descontento. De acuerdo con esto, los componentes que además desarrollan las actitudes son los sentimientos, los ideales en el medio en el que se desenvuelve el individuo, sus problemas, gustos, sus amores o sus odios.

Desde otro enfoque, Tierno (1996, como se cita en Ramos, 2019) dice que las actitudes son parámetros e indicadores que permiten observar la internalización de los valores en las personas, a través del modelo concreto de educación moral. Presenta, cuatro campos propios de las actitudes: a) poseen una orientación definida en el mundo de los valores; b) no son rutinas o conductas automáticas; c) varían en intensidad; pueden predominar o pasar inadvertidas; d) relación con la experiencia de las personas.

## **Conductas pro-ambientales**

Una conducta pro-ambiental es toda acción orientada de manera consciente al mantenimiento del equilibrio dinámico de la naturaleza y sus ecosistemas y que, a su vez responden, a las necesidades sociales e individuales; también reciben el nombre de conductas ecológicas o “amigables” con el ambiente. Cone y Hayes (1980, como se cita en Ramos, 2019), consideran que las conductas ecológicas relevantes están conformadas por aquellas acciones humanas que influyen ya sea positiva o negativamente en el carácter y en la medida de los problemas ambientales y las actividades implementadas mejoren o deterioren el ambiente; en consecuencia, se diferenciarán como efectos protectivos y conductas destructivas, respectivamente.

Corral y Pinheiro (2004), consideran la conducta pro-ambiental como el conjunto de acciones deliberadas y efectivas que responden a requerimientos sociales e individuales y que resultan en la protección del medio y plantean que este comportamiento tiene tres características fundamentales: como un producto o un resultado y como una conducta efectiva: a) Conducta pro-ambiental como un resultado se refiere, a conductas que consisten en hechos o acciones que generan cambios visibles en el medio y; b) Conducta efectiva, resultado de la solución a un problema o de una respuesta ante un problema ambiental.

## **La universidad y la formación ambiental**

Queda evidente la necesidad de la incorporación del tema ambiental en el currículum universitario y en específico, en la formación de pedagogos cuya práctica educativa y profesional generaría un cambio de orden intelectual, acompañado de los efectos y repercusiones sobre la participación institucional, individual y colectiva.

Comenta Leff (1993) que, las instituciones de educación superior (IES), mediante sus funciones sustantivas, están llamadas a jugar un papel estratégico para la preparación de ciudadanos ambientalmente activos y comprometidos en el análisis y la solución de problemas ambientales. Porque, “el sistema educativo es un campo privilegiado para la transformación civilizatoria que exige la construcción social de la sustentabilidad” (Leff, 2010, p.250); lo es por la trascendencia que implica la crisis de sustentabilidad -social y ambiental-, que demanda nuevos arreglos éticos, epistemológicos y políticos, así como desaprender los conocimientos predominantes (Leff, 2004). La Universidad debe influir en la formación educativa y ambiental, que permita visualizar los escenarios donde estará conviviendo nuestra sociedad e implementar alternativas en EA, bajo los principios de democracia, integración social mediante el dialogo con sentido crítico, reflexivo y acción práctica.

## **Fundamentos metodológicos**

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que busca la descripción y comprensión de conductas y actitudes como

una expresión de la manera en que se explica, valora y comprende una realidad ambiental y sus acciones. El paradigma cualitativo “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2011, p. 364).

Este enfoque permite, la interpretación y comprensión de las actitudes y conductas ambientales expresadas mediante las acciones desde la perspectiva de los estudiantes. Permite la comprensión y descripción de las acciones de los estudiantes, analizando sus prácticas y experiencias relacionadas con la comprensión del saber propio, que otorga el significado a las acciones ambientales expresadas y la interpretación de actitudes manifiestas.

## **Métodos, técnicas e instrumentos**

Los conocimientos de las actitudes ambientales de los estudiantes se investigaron, como dice Flick (2015), con sentido flexible y perceptivo para la su comprensión. Es una investigación exploratoria y descriptiva de caso único, no probabilístico e intencionada con sujetos previamente seleccionados; para conocer cómo surgen las actitudes y conductas ambientales, otorgando a la realidad ambiental, cómo es vivida y percibida desde las conductas y actitudes susceptibles a la exploración, descripción y análisis en los estudiantes.

Las técnicas y procedimientos utilizados fueron primero, el análisis de documentos y posteriormente la aplicación de instrumentos sobre acciones ambientales. Los datos obtenidos mediante el cuestionario, se trabajaron mediante el análisis de contenido, dadas la flexibilidad que ofrece y sobre todo en datos textuales.

Mediante la aplicación del cuestionario tipo Likert se obtuvieron datos e información sobre cómo son y cómo se manifiestan las actitudes favorables y desfavorables hacia el medioambiente; restando atención a las respuestas dadas para su análisis. De esta manera, se relacionaron las acciones y comportamiento de los participantes, lo cual permitió la articulación de los aspectos de formación, conocimiento y conductas para comprender las actitudes ambientales.

Se diseñó un cuestionario tipo Likert, conformado por 38 ítems distribuidos de la siguiente manera: 4 ítems corresponden a los datos generales y 34 ítems son de carácter ambiental. Los 34 ítems se integran por 15 ítem referidos a las actitudes pro-ambientales, 10

ítem a actitudes ambientales latentes y 9 ítem a las actitudes anti-ambientales, que expresan acciones ambientales negativas (Ver tabla 1, 2 y 3). El cuestionario contiene, las variables independientes, tales como: la edad, género, estado civil y número de hijos; y las variables dependientes como: las actitudes pro-ambientales y anti-ambientales. Las categorías se dividen en: a) cuidado ambiental, b) recursos (renovables y no renovables) y, c) residuos sólidos. A su vez los ítems, están agrupados en subcategorías, para las conductas, comportamientos y actitudes que hacen evidente la toma de decisiones al actuar de manera inmediata.

En el cuestionario tipo escala de Likert, se formularon proposiciones de manera positiva, con expresiones claras, un lenguaje comprensible y evitando tecnicismos. Cada ítem, contiene cuatro opciones de respuesta: nunca (1), a veces (2), frecuentemente (3) y siempre (4). (Ver tabla 1, 2, 3)

## **Sujetos y escenario de investigación**

Se seleccionó una muestra de 40 estudiantes, de un universo de 50 estudiantes que conforman los grupos 101, 102 y 103. Se aplicó el cuestionario tipo likert en formato digital y enviado como formulario de google obteniendo las respuestas de los participantes, de las cuales se extrajo posteriormente la información. El contexto de la investigación fue la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) Unidad Mazatlán, con estudiantes de la licenciatura en pedagogía del segundo semestre.

## **Procedimiento**

El procedimiento realizado primero fue, el acopio y análisis de información para la fundamentación teórica sobre el tema; luego, se aplicó el cuestionario y su posterior análisis.

## **Resultados obtenidos**

El análisis de las respuestas obtenidas, expresan las actitudes, conductas y comportamientos cotidianos hacia el medioambiente. Se muestra, que están vinculadas a la influencia social, educativa y ambiental adquirida con la práctica y experiencias en contexto.

Cobrando importancia, la construcción de actitudes ambientales asumidas en la diversos procesos y contextos sociales.

## Análisis de resultados

El análisis permitió, la recuperación de opiniones en relación con las variables independientes y dependientes:

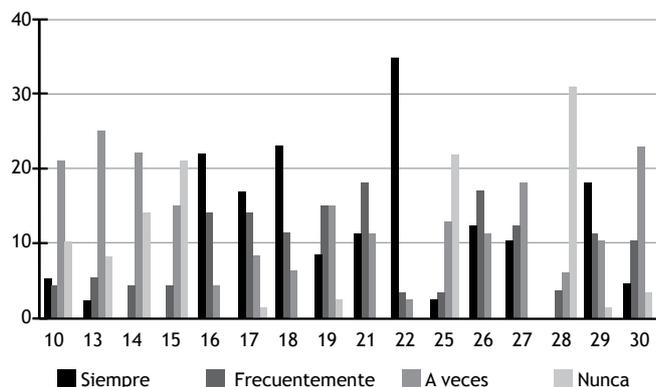
1. Los resultados de la variable independiente fueron: La edad predominante de los estudiantes, se ubica en el rango de entre 18 a 22 años de edad y representan un 77%, seguida por el rango de 23 a 27 años, con el 23%. En cuanto al género, un 92% son mujeres y el 8% son hombres. Esto muestra que la población es joven; en mayor porcentaje son mujeres jóvenes, solteras y sin hijos que se están formando en esta licenciatura.
2. Las variables dependientes, están vinculadas a los objetivos de investigación e integran el cuestionario Likert, aplicado a los estudiantes.

## Valoración de actitudes ambientales y pro-ambientales

Las respuestas para cada uno de los ítems correspondientes a la valoración de las actitudes ambientales cotidianas de los estudiantes y los aspectos que la integran presentan los siguientes resultados (ver gráfica 1 y tabla 1).

**Gráfica 1.**

Valoración de actitudes cotidianas ambientales de los estudiantes.



**Fuente:** Elaborada con base en los resultados del cuestionario aplicado

En las preguntas 16, 18, 21, 22, 26 y 27, no se seleccionó la opción nunca y presenta la mayor frecuencia “a veces”, por lo que se considera en primera instancia, que los estudiantes consideran que los árboles son importantes para mejorar la calidad de vida; existen acciones para el ahorro de agua y energía; el ahorro de agua es resultado del interés por realizar actividades que contribuyan a la preservación de los recursos naturales, relacionadas con el consumo; también se hace evidente un alejamiento de conductas consumistas, al proyectar ideas para darle un segundo uso a los objetos antes de desecharlos, pero se muestra poco interés en la implementación de acciones que permitan la selección de productos elaborados con materiales reciclables, productos sustentables o exentos de plaguicidas.

**Tabla 1.**

Valoración de actitudes ambientales cotidianas de los estudiantes

Opciones de respuesta: (4) Siempre, (3) Frecuentemente, (2) A veces, (1) Nunca, datos en porcentaje.

Ítem	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Prefiero usar productos desechables porque son higiénicos y prácticos.	12.5	10	52.5	25
13. Prefiero utilizar carro al transporte público	5	12.5	62.5	20
14. Cuando voy a la tienda siempre pido mis productos en bolsa.	0	10	55	35
15. Los beneficios de los productos de consumo son más importantes que la contaminación que resulta de su producción.	0	10	37.5	52.5
16. Ahorro agua mientras me lavo las manos.	55.5	35	10	0
17. Ahorro agua mientras me baño.	42.5	35	20	2.5
18. Ahorro agua mientras me cepillo los dientes.	57.5	27.5	15	0

19. Realizo algunas estrategias para ahorrar energía eléctrica	20	37.5	37.7	5
21. Me gusta realizar actividades que contribuyan a la preservación de los recursos naturales.	27.5	45	27.5	0
22. Considero que los árboles son importantes para mejorar la calidad de mi vida.	87.5	0	12.5	0
25. Después de cocinar el aceite lo tiro al lavatrastes.	5	7.5	32.5	55
26. Prefiero darle un segundo uso a las cosas antes de tirarlas a la basura.	30	42.5	27.5	0
27. Cuando compro, selecciono productos elaborados con materiales que se puedan reutilizar o reciclar.	25	30	45	0
28. Cambio mi celular una vez al año por un modelo actualizado	0	7.5	15	77.5
29. Escribo e imprimo por ambos lados de una la hoja.	45	27.5	25	2.5
30. Utilizo habitualmente papel reciclado.	10	25	57.5	7.5
	169	148	210	113

**Fuente:** Elaborada con base en los resultados del cuestionario aplicado.

Lo anterior muestra, que los estudiantes poseen actitudes pro-ambientales; tienen presente la realización de acciones y actitudes cotidianas ya interiorizadas, pero muestran limitaciones en la práctica de actitudes que requieren de la reflexión y análisis para tomar decisiones sobre el actuar o no, en la aplicación de conocimientos mediante acciones, como es el reuso y selección de materiales reutilizables.

Se observa que hacen una diferenciación entre las acciones ambientales positivas o negativas; existe la comprensión del significado que representan las actitudes pro-ambientales y anti-ambientales; es evidente que se presenta una percepción

diferenciada de significados, con acciones ambientales positivas o negativas, como es el caso de las preguntas 10, 13, 14, 15, 25 y 28. Además la suma de frecuencias seleccionadas como “siempre” (de 169), se puede considerar como similar a la de “a veces” (de 210) y nunca (de 113), esto indica una tendencia de cambio de actitudes desde el centro como actitudes ambientales latentes hacia actitudes pro-ambientales.

Se observa que la frecuencia presentada en la selección a veces es alta, en relación con las otras opciones a elegir. Esta situación está vinculada con las actitudes ambientales latentes, que expresan la autolimitación del estudiante a la creación de acciones pro-ambientales, aun cuando se posean los conocimientos previos para ello.

**Tabla 2.**

*Valoración de actitudes anti-ambientales*

Opciones de respuesta: (4) Siempre, (3) Frecuentemente, (2) A veces y (1) Nunca, en porcentaje

Ítem	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Prefiero usar productos desechables porque son higiénicos y prácticos.	12.5	10	52.5	25
13. Prefiero utilizar carro al transporte público.	5	12.5	62.5	20
14. Cuando voy a la tienda siempre pido mis productos en bolsa.	0	10	55	35
15. Los beneficios de los productos de consumo son más importantes que la contaminación que resulta de su producción.	0	10	37.5	52.5
25. Después de cocinar el aceite lo tiro al lavatrastes.	5	7.5	32.5	55
28. Cambio mi celular una vez al año por un modelo actualizado.		7.5	15	77.5

**Fuente:** Elaborada en base a los resultados del cuestionario aplicado.

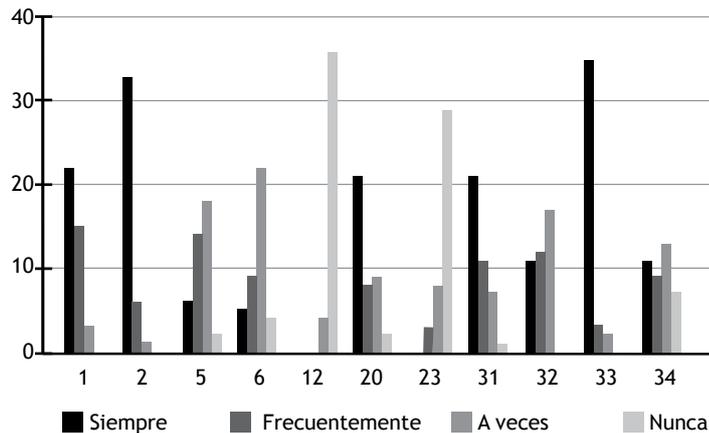
Esto significa, que existe una influencia entre los conocimientos, conductistas y comportamiento actitudinal, que se hacen evidentes mediante las acciones; y resultante de la forma en que se generan las interacciones entre el colectivo social y la naturaleza; considerando que, son estructuras de conocimiento relacionadas y orientadas a la realización de acciones vinculadas con el ambiente.

## Conocimiento de actitudes ambientales para construir propuestas

Las respuestas para cada uno de los ítems correspondientes al conocimiento de las actitudes ambientales, es la base para construir propuestas y acciones formativas. Los resultados más significativos se muestran de la siguiente manera.

**Gráfica 2.**

*Conocimiento de actitudes ambientales para construir propuestas.*



**Fuente:** Elaborada en base a los resultados del cuestionario aplicado.

En la gráfica 2 y tabla 3 se observa, que el estudiante tiene la capacidad de identificar los problemas medioambientales, conocen la diferencia entre reciclar y reusar, expresan la necesidad del ahorro agua y energía eléctrica porque contribuye a la preservación de los recursos naturales y la conservación del paisaje natural.

**Tabla 3.**

*Conocimiento de actitudes ambientales para construir propuestas.*

Opciones de respuesta: (4) Siempre, (3) Frecuentemente, (2) A veces y (1) Nunca, en porcentaje.

Ítem	(4)	(3)	(2)	(1)
1. Identifico que es un problema medioambiental.	55	37.5	7.5	0
2. Conozco claramente la diferencia entre reciclar y reusar.	82.5	15	2.5	0
5. Aplico estrategias de enseñanza en torno a la educación ambiental.	15	35	45	5
6. Utilizo actividades didácticas de educación ambiental.	12.5	22.5	55	10
12. Percibo a los árboles como generadores de basura.	0	0	10	90
16. Ahorro agua mientras me lavo las manos.	55.5	35	10	0
20. Apago luces y ventiladores al salir del salón de clases porque contribuye a la preservación de los recursos naturales.	52.5	20	22.5	5
31. Me gustaría colaborar con algunas organizaciones que protegen especies animales en peligro de extinción.	52.5	27.5	17.5	2.5
32. Contribuyo a la conservación de espacios naturales.	27.5	30	42.5	0
33. Considero más importante conservar un paisaje natural que construir un estacionamiento.	87.5	7.5	5	0
34. Personalmente contribuyo a reforestar áreas verdes	27.5	22.5	32.5	17.5

**Fuente:** Elaborada con base en los resultados del cuestionario aplicado.

Las respuestas más significativas con relación a los aspectos cognitivos son las siguientes. Con relación a la pregunta 1, los resultados indican que los estudiantes, poseen los conocimientos para identificar y diferenciar problemas ambientales. Para la 2,

también se muestra posesión de conocimientos para diferencias acciones de consumo y acciones para la reintegración cíclica de materiales.

Con relación a la percepción ambiental, se tiene un alto significado a los árboles, los estudiantes identifican la importancia que tienen para la conservación del equilibrio dinámico de la naturaleza y su aporte para la creación de ambientes de bienestar humano en zonas urbanas. En el mismo sentido las respuestas a la pregunta 16 nos muestra la posesión del sentido de conservación ambiental; pero en la 20, indican la posesión de conocimientos y una tendencia a no practicar o aplicar esos conocimientos en el ahorro y conservación de la energía. En la pregunta 33, un alto porcentaje hace evidencia de posesión de conocimientos y el interés por la conservación de la naturaleza.

En relación a las preguntas 31, 32 y 34 se muestran resultados con un sentido contrario al interés y disposición para la realización de acciones ambientales. Se hacen evidentes, los diferentes niveles para cada pregunta, como son la ausencia de compromiso para la realización de acciones personales en el cuidado y conservación ambiental; no se hace evidente la disposición para colaborar en tareas ambientales colectivas o en organizaciones sociales, mostrándose ausencia del sentido de colaboración social y prevales o se remarca lo individual.

Con relación a las preguntas 5 y 6 se muestra casi de manera semejante, una deficiencia en la utilización y aplicación de estrategias didácticas en la enseñanza en el tema ambiental. Se muestra, que existe disposición para recibir formación y capacitación en EA, además, de mantenerlo como programa de formación integrada al curriculum. También se expresa la necesidad de formación pedagógica, didáctica y de estrategia ambientales, cuyo interés se muestra, porque casi la totalidad de estudiantes nunca han recibido formación sobre temas ambientales.

Queda evidente que las actitudes pro-ambientales, no se reflejan en su totalidad, como es el caso del ahorro del agua y energía eléctrica, en consecuencia, se manifiestan niveles de actitudes diferenciados, expresados mediante acciones concretas y existe preocupaciones que no generan acciones.

Se deduce que, se identifica la importancia de los problemas ambientales, esto no es suficiente para que se detonen las conductas ambientales; tampoco lo es la sola posesión de saberes para

diferenciar situaciones ambientales (reciclado y reúso) o conceder importancia al ambiente natural (la conservación).

De acuerdo con lo anterior cabe preguntarse ¿por qué persiste esta brecha entre actitudes y significados ambientales mostrados en acciones? Las conductas y actitudes ambientales de los estudiantes tienen un impacto en el entorno ambiental local, porque son acciones que se direccionan de acuerdo con la situación ambiental del contexto y se convierten en espacios para la adquisición de experiencias en función de la acción. La actitud accionada, es positiva si existe valoración o aprecio y/o negativa si no se valora o aprecia el problema ambiental. Los resultados muestran, que se valora al ambiente y sus problemas derivados de manera diferenciada; y esta valoración genera, acciones diferenciadas, además de la influencia que tiene el tipo de situación ambiental y la disposición para realizarla.

Esto significa que se condicionan las acciones ambientales que los estudiantes no realizan, las realizan de manera limitada o existen factores vinculados que limitan su práctica. Entonces existen actitudes ambientales que se presentan de manera latente, donde no son suficientes los conocimientos y la comprensión, se requiere de situaciones de aprendizaje que funcionen como detonadores de conductas.

Las conductas actitudes ambientales, tienen un efecto en la realización de acciones que, junto con la integración social, influyen en la selección de respuestas y la toma de decisiones. El valor de las actitudes es que son constructos cotidianos que permiten explicar y predecir la conducta; Whitaker (2006) comenta, que “las actitudes no solo explican y permiten predecir la conducta, sino que también ayudan a modificar la conducta humana” (p. 237). Y la EA permite la modificación de actitudes para la actuación en problemas ambientales que amenacen la vida y la salud humana.

En síntesis, aunque las actitudes y conductas contribuyen al cuidado del ambiente, su ejecución y práctica representa un esfuerzo para acción ambiental. Las prácticas que contribuyen a la preservación ambiental deben estar compuestas por la práctica consciente, con el fin de que se detonen acciones positivas tendientes a la disminución de las actividades negativas sobre el ambiente. Las conductas activas o reactivas mostradas por los estudiantes son cualidades humanas vinculadas con la decisión y la voluntad de realizar acciones ambientales positivas o negativas; vinculadas a la actitud de aprecio y valoración que trasciende en la realización

de acciones ambientales inmediatas, mediatas o a largo plazo en el futuro profesional del pedagogo.

Con fundamento en los resultados, los estudiantes tienen la capacidad para identificar o conocer problemáticas ambientales y muestran comprensión y entendimiento de los efectos que ocasionan el uso inadecuado del ambiente y en particular las personas que lo perjudican. Cuentan con la formación ambiental básica para preservar el ambiente, muestran capacidad de percepción y análisis en la toma de decisiones para la implementación de acciones ambientales diferenciadas, diversas y comprensión de situaciones ambientales. Por su conocimiento, manifiestan actitudes pro-ambientales y sensibilidad, interés y disposición en la realización de acciones ambientales. El reto es, la promoción de estilos de vida más pro-ambientales, buscando la conexión e incorporación de procesos educativos sustentados en la convivencia, el dialogo social y ambiental e integración de valores, actitudes, conductas y creencias generadas en el contexto.

## Conclusiones

En general se puede concluir que, las actitudes y conductas ambientales mostradas por los estudiantes, se vinculan por la percepción y acción en interacción con el ambiente y se expresan como sigue:

### 1. Valoración de las actitudes ambientales.

- a) Se posee el conocimiento y la percepción del cuidado medioambiental y, la vegetación es importante para mejorarlo incluyendo la calidad de vida y conocimientos y una tendencia a no practicar o aplicar esos conocimientos;
- b) La conservación y cuidado de recursos naturales están vinculados al consumo, consumismo, selección de productos ecológicos o productos residuo cero;
- c) Se poseen actitudes ambientales ya interiorizadas que permiten diferenciar las acciones pro-ambientales y anti-ambientales;
- d) Las actitudes para realizar acciones ambientales, requiere de reflexión, análisis y comprensión para tomar la decisión del actuar ambiental;
- e) Existe una tendencia de cambio de actitudes ambientales, desde las actitudes latentes hacia las pro-ambientales o, el cambio de actitudes anti-ambientales hacia actitudes pro-ambientales y

superación de la autolimitación personal aun cuando se tiene conocimiento para ello.

- f) Se poseen conocimientos y la percepción tiene un alto significado la capacidad para identificar problemas medioambientales y diferenciar distintas situaciones ambientales, de consumo y reciclado e identifican la importancia que tiene la conservación del equilibrio dinámico de la naturaleza;
- g) Se hace evidente la ausencia de compromiso y disposición para la realización de acciones ambientales, ni colaborar en tareas ambientales colectivas, ni sentido de colaboración social y prevalece lo individual.

### 2. Conocimiento de las prácticas ambientales para construir propuestas en EA.

- a) Existe una disposición para recibir formación y capacitación en EA, en pedagogía, didáctica y de estrategia ambientales.
- b) Las actitudes pro-ambientales, no se manifiestan en su totalidad, se muestran niveles diferenciados de acciones concretas y existen preocupaciones que no generan acciones; la posesión de conocimientos y de comprensión ambiental en casos específicos no movilizan conocimientos y no generan acciones;
- c) Identificar la importancia de problemas ambientales, no es suficiente para detonar conductas ambientales; ni la sola posesión de saberes;

En suma, las actitudes son acciones manifiestas del comportamiento intencionado, dirigido hacia problemas ambientales y tienen influencia sobre el comportamiento, cuando no existen factores que impidan su desarrollo.

El reto es el diseño de ambientes educativos positivos que permitan contrarrestar situaciones ambientales adversas; fortalecimiento del rol profesional del pedagogo para afrontar educativamente problemas ambientales presentes. Sabemos que existen obstáculos, pero la universidad hoy tiene la oportunidad y el desafío de pensar en escenarios de formación educativo-ambiental de estudiantes, promoviendo la participación colectiva en la construcción e integración de un nuevo perfil para los futuros pedagogos comprometida educativamente con la sociedad.

## Referencias

- Álvarez R. A., López O., D. y Chafloque C. R. (2018) *Conducta ambiental en estudiantes universitarios de Perú. Un estudio nacional en estudiantes de ciencias empresariales e ingeniería*. Lima, Perú, Universidad de San Martín de Porres.
- Aragonés, J.I. y Américo, M. (1991). Estudio empírico sobre actitudes ambientales. *Revista Psicología Social*. 6(2), 223-240.
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1103-1114.
- Castañedo, C. (1995). Escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación* 6.
- Castillo, A. (2011). *Comunicación para el manejo de ecosistemas*. 3, 41-54. México, Tópicos en Educación Ambiental
- Castro, R. (2001). *Naturaleza y función de las actitudes ambientales*. Estudios de Psicología, 22 (1), 11-22.
- Coronado, C., y Ordoñez, A. (2014). *Actitudes hacia la conservación ambiental en estudiantes de educación secundaria de la I. E. Pedro E. Paulet Mostajo - Huacho - 2014*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, 1-127.
- Corral V. V. y Pinheiro, J. (2004). *Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable*. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 5(1y2), 1-26.
- Corral, V. (1998); *Aportes de la Psicología ambiental en pro de una conducta ecológica responsable*. UNAM.
- Corral, V. (2000). *La definición del comportamiento proambiental*. *La Psicología Social en México*, 8, pp. 466-467.
- Corral, V. (2001). *Comportamiento proambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. Resma. Tenerife.
- Cortés, O. y Botero, M. (2011). *Valoración Actitudinal del comportamiento proambiental y el consumo sustentable de los servicios públicos domiciliarios de agua y energía eléctrica de la ciudad de Barranquilla*. Tesis de Maestría en Psicología, Barranquilla, Colombia, Universidad del Norte.
- Corraliza, J.A. y Berenguer, J. (1998) *Estructura de los estudios ambientales: ¿Orientación general o especialización actitudinal?* *Revista Psicología Social*. 13(3), 399-406.
- D'Amato, G. (2012). *Las representaciones sociales y la psicología ambiental como dinamizadores de la educación ambiental*. En Calixto (coord.) *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental*. Pp. 45-56. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Castro, R. (2001). *Naturaleza y funciones de las actitudes ambientales*. Estudios de psicología, 2000, 22 (1), 11-22.
- Estrada Corona, A. (2012, 1º de julio) *La actitud del individuo y su interacción con la sociedad*. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista UNAM*, 3 (7), <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art75/index.html>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flórez, C. G. y Mosquera, T. J. (s/f). *La relación ser humano-naturaleza frente a los derechos fundamentales en el territorio*. Universidad de Pamplona.
- García, E. y Cubero, R. (1993). *Perspectiva constructivista y materiales curriculares de Educación Ambiental*. Investigación en la escuela. no. 20.
- García, J. (2006). *Filosofía y Medio Ambiente. Su impacto cultural en las conductas humanas, la administración y economía de los bienes*. Empresario Cristiano Doctrina Social de la Iglesia católica, (013).
- Garza, M.G. (2004). *Percepción del paisaje matorral xerófilo en relación a las actitudes hacia el mismo, por alumnos del sexto grado de primaria, en el municipio de Baja California Sur*. Tesis de licenciatura. Monterrey, NL. UANL.
- González, E. et al. (2000). *La Educación Ambiental en México: Logros, perspectivas y Retos de Cara al Nuevo Milenio*. CECADESU. SEMARNAP.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Heyl, M. (2012). *Actitudes y conductas ambientales de los alumnos de la escuela de ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Tesis, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Ingeniería, Santiago de Chile.
- Leandro, R. M. (s/f) *Ambiente, conducta y sostenibilidad. Estado en cuestión sobre el tema de psicología ambiental*. Informes finales de investigación 6, IIP, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Leff, E. (1993). *La formación en la perspectiva de la Cumbre de la Tierra y de la Agenda 21*. En: Curiel Ballesteros A (comp) *Educación ambiental y universidad*. UdeG.

- Leff, E. (2009). *De la racionalidad económica a la crisis y de allí a las alternativas*. Colección OSAL (x) 25, 161-169.
- Leff E. (2010). *La esperanza de un futuro sustentable: utopía de la educación ambiental*. *Sustentabilidades*, 1(1). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <http://sustentabilidades.siderpco.org>
- Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. Polis, *Revista Latinoamericana*, vol. 6, (16), pp. 1-9. Universidad de Los Lagos, Santiago, Chile.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. siglo XXI editores.
- Maya, A. (1996). *El Reto de la Vida. Ecosistema y Cultura. Una Introducción al Estudio del Medio Ambiente*. Bogotá. Ecofondo.
- Maya, Á.A. (1998). *El retorno a la tierra: introducción a un método de interpretación ambiental*. Bogotá. Ministerio de Educación, Ministerio del Medio Ambiente, Universidad Nacional de Colombia-IEA.
- Miranda, L.M. (2013). *Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales*. *Producción + Limpia*, 8(2), 94-105.
- Molano, A. (2012). *La complejidad de la educación ambiental: una mirada desde los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morin*. *Revista de Didáctica Ambiental*, 11, 1-9.
- Novo V. M. (1996). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitas.
- Pol, E. y Castrechini, A. (2013). *¿Disrupción en la educación para la sostenibilidad?* Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (3) pp. 335-349.
- Ramos, H. R. (2019). *Conductas ambientales para el cuidado del medio ambiente en las beneficiarias del programa de Vaso de Leche del Distrito de Hualmay -2018*. Tesis de Doctorado en Ciencias Ambientales, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho.
- Sauvé L. y Orellana I. (2002) *La formación continua de profesores en educación ambiental: La propuesta de EDAMAZ*. *Tópicos en Educación Ambiental* 4 (10), 50-62.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programa de estudios. SEP.
- Travers, R. M. (1988). *Psicología Educativa*. Manual Moderno.
- Vargas, J., Maldonado, M., Cruz, M., y Aguilar, J. (2012). *Actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de Psicología y de Arquitectura en la ciudad de Oaxaca*. México. UMAM.
- Wamba, A.M. y Aguaded, J.S. (2008). *Importancia de la Percepción de los Riesgos Ambientales en la Formación Inicial del Profesorado*. *Ciencias para el Mundo Contemporáneo y Formación del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales*. *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 23 (pp. 1196-1209). Universidad Almería.



## LGAC. TENDENCIAS DE LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS

En esta línea se consideran aquellos trabajos de investigación y estudios orientados hacia la apropiación y desarrollo teórico conceptual, así como la aplicación del conocimiento construido en contextos diversos.

### Temáticas

- Teorías pedagógicas del aprendizaje
- Teorías psicológicas del aprendizaje
- Pedagogía y educación
- Pensamiento pedagógico de educadores y su aporte al desarrollo de la pedagogía
- Modelos pedagógicos en contextos vulnerables
- Filosofía de la educación
- Ciencias de la educación

## CAPÍTULO VIII

# Los profesores de educación primaria y su relación con la teoría: necesidad de una resignificación

María de Lourdes Ibarra Alejo  
*Docente UPES Unidad Los Mochis*  
Adán Lorenzo Apodaca Félix  
*Docente UPES Unidad Los Mochis*  
Doris Edith Pacheco Rincones  
*Estudiante UPES Unidad Los Mochis*  
Olivia Jazmín Pacheco Apodaca  
*Estudiante UPES Unidad Los Mochis*  
Miguel Alberto Navarro Llanes  
*Estudiante UPES Unidad Los Mochis*  
Sacha Minerva Apodaca Gaxiola  
*Estudiante UPES Unidad Los Mochis*

**Nombre del Semillero de Investigación:**

Las cahítas.

**Título del Proyecto de Investigación:**

El pensamiento teórico de los profesores de educación primaria.

**LGAC:** Tendencias de las ciencias pedagógicas.

# Introducción

El presente trabajo referido a la práctica docente y al pensamiento teórico de los profesores de quinto grado de educación primaria, fue construido en el programa “Semilleros de investigación”, acción institucional que la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, puso en operación en las distintas unidades en el estado de Sinaloa para fomentar la investigación educativa en investigadores, profesores y alumnos de esta casa de estudios en el periodo 2020-2021.

En este momento de crisis sanitaria con repercusiones en todo el planeta y las consecuentes afectaciones a los sistemas educativos mundiales, es importante para el claustro de profesores de todos los niveles, tomar postura respecto a la teoría que ponen en práctica en sus procesos de intervención pedagógica, considerada ésta como definitoria de su hacer.

Creemos que esta investigación y sus resultados permitirán resignificar la teoría, ahora que los procesos que desarrollan los profesores en las aulas están fuertemente orientados por una racionalidad técnica y pragmática, como nunca en la historia de la educación.

Aunque es una línea de investigación muy atractiva la referida a la relación entre la práctica docente, la teoría y el pensamiento del profesor, en el contexto mexicano son pocos los trabajos que se han desarrollado sobre esas temáticas, de ahí que cobre relevancia el realizar una investigación sobre este híbrido conceptual epistémico.

La temática se ubica en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), “ESTUDIOS Y TENDENCIAS DE LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS”, correspondiéndole la temática “Pensamiento pedagógico de educadores y su aporte al desarrollo de la pedagogía”. La interrogante rectora que guió la indagación, interrogaba sobre cuáles referentes teórico-pedagógicos aplican en su práctica docente los profesores de quinto grado de educación primaria de la zona escolar 091 de Los Mochis Sinaloa México en el ciclo escolar 2020-2021. En concordancia con la pregunta rectora el objetivo general fue explicar los referentes teórico-pedagógicos que ponen en práctica en sus procesos de intervención pedagógica los profesores de quinto grado.

En los referentes teóricos empleados destacan las definiciones de práctica docente que proporcionan autores como De Lella,

Zabala y Cecilia Fierro, el otro referente importante incluido es el del pensamiento el profesor o Teacher Thinking como lo llamaron desde su origen en el contexto europeo, se apuntala teóricamente el trabajo con el concepto de conciencias teorizantes, emitido en sus elucubraciones teóricas por Francisco Covarrubias Villa, en el apartado de la teoría se hace un interjuego textual entre estos conceptos.

La perspectiva de investigación fue cualitativa, se empleó el método estudio de caso en la versión de Robert Stake, se aplicaron entrevistas y cuestionarios, además, se auscultó en los formatos de planeación de los profesores para rescatar vestigios de teorías implementadas en sus prácticas.

En los hallazgos, es importante destacar que los profesores de quinto grado en análisis señalan que la teoría es buena para la práctica, eso lo hacen desde un plano meramente intuitivo, se destaca en los resultados que tienen dificultades para definir la teoría y ésta, conforme pasan los años de servicio, va quedando como un referente lejano de aplicación y se consagran más en un plano técnico o aplicativo.

En las conclusiones es evidente la postura autoral para resignificar la teoría, darle el grado que le corresponde como orientadora de la práctica docente, aplicar la teoría, permitirá formar alumnos con conciencias teorizantes en oposición a formar alumnos con conciencias ingenuas que todo lo aceptan y lo internalizan como verdadero. Mal asunto ese.

## Interjuego teórico

Un concepto estelar en el marco de esta investigación es el de práctica docente, el territorio de la práctica es el área en el cual las ideas se objetivan, es por excelencia el lugar en el cual se condensan los pensamientos del profesor y se tornan geométricas las representaciones. Estrechamente ligado al concepto de práctica están dos no menos importantes, el pensamiento del profesor y la formación de conciencias teorizantes, además de los cuantiosos cuerpos teóricos que arriban al espacio educativo. En este apartado se genera un proceso de intertextualidad entre estos constructos.

Partimos de concebir que la práctica docente es un concepto polisémico y multisignificativo, debido a tales consideraciones,

puede definirse como objeto de crítica, como una relación con el conocimiento, como un objeto de investigación, como una interacción entre personas, como sinónimo de enseñanza, como un espacio de experimentación, como un objeto de reflexión, como un campo con exacerbados niveles de dinamismo, en el caso que nos ocupa, y para los fines heurísticos planteados, la concebimos como un objeto de reflexión.

En las líneas que siguen planteamos algunas definiciones construidas por algunos autores sobre la práctica docente, ésta, de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente la referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

Zabala (2002), señala que la práctica docente se objetiva a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Este objeto de reflexión como aquí lo denominamos ha tenido que segmentarse para tener posibilidades de analizarlo con éxito, en nuestro contexto, uno de los libros que ya es clásico en este rubro es el de Cecilia Fierro et al (1999), en él, las autoras proponen dimensionar la práctica, en este caso, para transformarla a partir de la aplicación de la metodología de la investigación acción.

Estas referencias a la práctica docente poseen en común que en todas permea una variable definitoria de la misma, aquella que postula que es una actividad compleja. En la actualidad los escenarios educativos de todos los niveles están altamente complejizados, producto de las interacciones que despliegan los actores fundamentales de la acción educativa, en tales circunstancias de altos niveles de complejidad, el profesor va creando sus propios mecanismos de defensa para hacer frente a esos desafíos que se le presentan a diario en su labor educacional.

Esas tonalidades problemáticas hacen que éstos pongan en práctica las más veloces decisiones para hacer frente a los desafíos que les demanda ser educadores del siglo XXI. De esa manera se van sumergiendo en un proceso práctico en el que lo que realmente

importa desde su racionalidad o forma de pensar, es tener la decisión más inmediata para resolver el problema más acuciante.

En tal circunstancia de demanda extrema, la teoría o los referentes pedagógicos que dan sustento a su hacer van quedando como objetos lejanos, estuvieron a su condición de egreso de la escuela formadora en la que estudiaron, pero ahora, en la soledad del aula, ya no están más, en su lugar se han instalado las inmediateces pedagógicas, entendidas éstas como acciones que, tomadas, le permiten al profesor del grupo elegir las variadas opciones que tiene para resolver un problema de su práctica de manera urgente.

Para nadie es un secreto que la práctica docente en todos los niveles se ha intensificado, en tal tesitura, el profesor en una mañana de trabajo toma cientos de decisiones que la inmediatez del grupo y la demanda de sus discentes le exigen. En tal consideración, le queda poco espacio para que pueda realizar algunas acciones que vayan más allá de esa condición de practicidad.

Los profesores como bien lo argumenta Hargreaves (1995), sufren de culpas persecutorias, se constituyen éstas cuando hacen valoraciones sobre las metas del curso y se percatan que no han terminado el programa escolar, esa condición de retraso hace que se sientan indebidamente culpables y que se apliquen más en tratar de cumplir esos objetivos o como se estila decir ahora, competencias que deben adquirir sus alumnos.

En esas condiciones de la mirada anclada en la práctica, los profesores están dejando de lado los corpus teóricos que le han dado sentido a la educación, no sienten la necesidad de financiar su trabajo práctico con alguna orientación teórica de las muchas que existen en el firmamento pedagógico. La teoría les parece fuera de lugar, lo que importa es resolver la situación problemática que se les está presentado. Con esas posturas, la teoría va quedando de lado en la consideración profesoral.

Este problema lo advertía hace algunas décadas César Carrizales Retamoza (1991), él sostenía la idea de que los profesores no teorizaban y que solo filosofaban, entendiendo a este término como palabras y más palabras que los docentes empleaban para darle sentido a su trabajo pedagógico en las aulas.

En abono de lo que advertimos como problema en este trabajo está contenido en una postura colectiva que manifiestan Bartomeu et al (1995), este grupo autoral sostiene que el profesorado mexicano ha estado lejos de construir una teoría pedagógica, sostienen en

una línea de argumentaciones que, en la historia de la educación mexicana, los maestros han estado más preocupados por los cómo, inherentes a la práctica, que a los porqués referidos a la teorización.

Este problema de alejamiento de la teoría también se advierte entre el profesorado de la zona escolar 091 de educación primaria ubicada en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, México, los docentes de esta demarcación escolar son reacios a orientar su trabajo por alguna definición teórica, esta postura se advierte en los cursos que les proporcionan desde la supervisión, se nota también en la reuniones de Consejo Técnico Escolar, espacios en los cuales el sentido práctico de sus acciones está manifiesto en sus participaciones. Los comentarios realizados en estos lugares los van llevando hacia ese “lugar seguro” en el que se convierte su práctica, hacia allá “jalan” sus interacciones verbales, hacia ese espacio en el que ellos se consideran fuertes y al que no cualquiera osa penetrar, desde esa trinchera abaten a cualquiera que consideran un enemigo de su hacer.

Otra prueba de ese alejamiento teórico se visualiza en los registros de observaciones que se hacen por medio de los asesores técnicos de la supervisión escolar, al revisar las notas de supervisión, se evidencia que no existe una postura teórica definida en sus procesos de intervención con los alumnos, eso lleva a pensar que las reflexiones teóricas no están en sus esquemas de acciones.

Nosotros advertimos en el marco de este proyecto de investigación que el no teorizar la práctica es un problema, cuyas consecuencias se advierten en la formación de los alumnos, sostenemos la idea de que lo sepa o no, la postura didáctica que asume el profesor en el aula debe coincidir con alguna postura teórica de las muchas que existen en el escenario pedagógico, en tal sentido, sentimos como un deber no cumplido por los profesores de la zona escolar 091 que en un acto de reflexión deben hacer coincidir su postura didáctica con su postura pedagógica, cuestión que no es así, es ahí donde advertimos un problema educativo que nos incita a investigar las razones por las cuales los pensamientos teórico pedagógicos no están orientando sus procesos intervencionistas.

La otra referencia teórica que da sustento a la investigación sobre el pensamiento teórico-pedagógico de los profesores de la zona escolar 091, se ubica en una corriente de lo educativo denominada “pensamiento del profesor”, al respecto hemos de señalar que el

concepto de pensamiento del profesor de acuerdo con Serrano (2010), aparece en el firmamento pedagógico en 1975 en Inglaterra, en ese lugar fue conocida esta corriente como Teacher Thinking, a partir de esa fecha se considera como modelo de investigación.

Esta perspectiva epistemológica de investigación ha cobrado importante notoriedad en los últimos años en el escenario educativo, la incipiente investigación que se realiza sobre el tema, la ha colocado en una línea interesante de generación y aplicación del conocimiento en algunas instituciones de educación superior en el país. Vale la pena señalar que la investigación que se está generando sobre el pensamiento del profesor ha sido preferentemente en las áreas de la pedagogía, la psicología, en estas ciencias se reconoce la interacción desplegada por los docentes y la activación que hacen de sus procesos de intervención en los que ponen a prueba sus conocimientos y las creencias que orientan a éstos.

De acuerdo con Clark y Peterson, citados en Popkewitz (2000), en el profesor en acción es posible identificar dos dimensiones de su pensamiento, la primera de ellas la constituye la planeación que hace de su trabajo didáctico, lo que aparece en un formato de sus intencionalidades educacionales, en la otra dimensión, están las creencias que inciden poderosamente al guiar sus procesos de interacción en las aulas donde despliegan su acción.

A partir de ese momento se han desarrollado una serie nutrida de definiciones que han acompañado este campo de indagación: representaciones, constructos personales, opiniones, juicios de los profesores, pensamiento profesoral, referentes conceptuales, son entre otras las definiciones que se han creado para estudiar este fenómeno de investigación con altos niveles de complejidad como todos los fenómenos educativos en análisis.

Esa matriz teórica es del contexto europeo, pensando el objeto de investigación desde nuestros mexicanos referentes, el amparo teórico que tiene este objeto lo plantea Francisco Covarrubias Villa (2012), este autor ha desarrollado una línea del pensamiento conocida como la formación de las conciencias teorizantes, de ellas expresa que definen a las conciencias los modos de internalización de la realidad, entendidos éstos como las maneras como las personas damos sentido a nuestra realidad circundante, en los modos que propone este autor está el modo teórico, que se define como aquella manera de darle sentido a la realidad, en este caso a la educativa, a partir de referentes de la teoría, es decir, conceptos, leyes y

explicaciones que generalmente están en los libros de ciencias.

Para internalizar la realidad desde ese modo teórico los profesores deben usar referentes teóricos, entendidos éstos como las nociones, ideas y conceptos que están en las teorías pedagógicas dándole coherencia a los núcleos de las mismas, un modo teórico pedagógico debe usar referentes de la teoría pedagógica y aplicarlos en las aulas en los procesos de interacción cotidiana.

Las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos. Sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella y si lo pueden hacer de los corpus teóricos que existen en la literatura pedagógica especializada, el acto educativo sería de mejor manufactura. Sobre el pensamiento del profesor es preciso hurgar en su forma de conciencia para determinar el lugar que éste le confiere a la teoría en su aparato crítico, de ello dependerá la consideración que tenga sobre la teoría y sobre su pensamiento teórico.

## Metodología

De acuerdo a la naturaleza de nuestro objeto de investigación referido a explicar los referentes teórico-pedagógicos que emplean en sus procesos de intervención pedagógica los profesores de quinto grado de educación primaria, la perspectiva cualitativa de investigación consideramos la más pertinente de poner en práctica en este proceso heurístico.

La opción metodológica elegida para investigar los procesos de teorización pedagógica que ponen en práctica los profesores de quinto grado de una zona escolar es el método estudio de caso. Este método posee una visión más amplia con técnicas de investigaciones acordes y funcionales, delimitando al objeto de estudio para realizar un genuino y profundo proceso de investigación.

De acuerdo con Stake (1998), este método tiene la misión de cumplir los objetivos que se persiguen, registrando los acontecimientos tal y como los perciben los actores. Se tienen que describir situaciones y obtener conocimientos de estas indagaciones. Verificar o contrastar la información obtenida entre grupos semejantes. Su intención

es entrar a los escenarios que sean representativos de un caso, va en busca del temperamento y carácter de la persona; realmente lo que busca es rendir cuenta a lo desconocido. Resumiendo, que su objetivo es describir las vivencias de los profesores en su quehacer docente. En este caso, explicar su relación con la teoría pedagógica aplicada.

Es importante destacar que los objetivos que se desprenden del planteamiento del problema de este trabajo tienen congruencia con los objetivos del método de estudio de caso, ya que busca explicar cómo teorizan los profesores en su práctica educativa.

Se seleccionó el estudio de caso en congruencia con el planteamiento de los objetivos y la justificación. Entendiendo por estudio de caso de acuerdo con Stake (1998), como una opción metodológica dentro del paradigma cualitativo que implica la búsqueda de información en los escenarios donde se presentan los hechos que interesa conocer, motivados por el interés de conocer con profundidad los detalles, hechos o acciones que suceden dentro de un ámbito específico, con identidad, que bien pueden ser una institución, una persona o un grupo de personas como en este caso, inclusive puede ser un depósito de documentos, pero que de alguna manera tenga identidad, es decir, rasgos especiales que lo definan.

Seleccionado el método de estudio de caso, es necesario revisar las variantes en lo que queda implícito el objeto de estudio de esta investigación, para darle un mayor sentido específico al tratamiento metodológico, pero debido a la diversidad de criterios que abordan el método de estudio de caso, se opta por entender la clasificación que hace Stake (1998): intrínseco, instrumental y colectivo.

1. Estudio de caso intrínseco. El caso representa a otros casos o pueden ilustrar un rasgo o problema particular. Tiene interés intrínseco en relación a un niño en concreto, un caso clínico o curricular.
2. Estudio de caso instrumental. Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones de una teoría. La elección que se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa.
3. Estudio de caso colectivo. Se estudian varios casos conjuntamente con el objeto de indagar dentro del fenómeno, población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes.

En relación con esta investigación, se enfoca el estudio de caso intrínseco porque centra su atención en conocer un caso específico: el de la relación con la teoría pedagógica que tienen los maestros de quinto grado de una zona escolar.

La parte operativa de la investigación requiere de las técnicas y los instrumentos para desarrollarla, en el caso que nos ocupó se aplicaron entrevistas y cuestionarios. La entrevista de acuerdo con Ortiz Uribe (2003), se define como aquel proceso que se desarrolla en el transcurso de la investigación, el propósito de la misma es extraer información cara a cara de acuerdo a los propósitos que se han planteado en la indagación.

Yuri y Urbano (2014), definen a la entrevista como una técnica dentro de la metodología cualitativa que se utiliza para extraer información verbal de uno o varios sujetos a partir de un guion, debe estar basada en la comunicación verbal, debe estar estructurada y debe desarrollarse de manera metódica, pretende recoger las impresiones de los sujetos investigados.

En este caso, se realizaron las entrevistas con los dieciocho profesores de quinto grado de educación primaria de la zona escolar 091 en Los Mochis Sinaloa, el propósito fue explorar los referentes teórico-pedagógicos que emplean en sus procesos de intervención educativa.

Por su parte, el cuestionario es definido como un escrito en el que se consignan preguntas de investigación, coincidentes éstas con el cumplimiento de los objetivos de la misma, en el marco de esta investigación se aplicaron para llenar los vacíos investigativos que resultan de las primeras incursiones a la realidad empírica.

De acuerdo con Colas y Buendía (1998), esta técnica se puede utilizar con cualquier método de investigación, está basada en conocer casos muy concretos y debe generar respuestas breves.

La misma autora sostiene que con el cuestionario se pretende conocer lo que se hace, opinan o piensan los cuestionados mediante una serie de preguntas planteadas por escrito y que pueden ser respondidas con o sin la presencia del investigador.

## **Sujetos**

Los sujetos de la investigación son docentes con distintos años de servicio profesional y variadas las formaciones que han recibido a lo largo de su desempeño profesional. El escenario en el cual se

desarrolló la investigación está comprendido en el radio de acción de las siguientes escuelas: escuela primaria Remberto Gil Pérez de la Colonia Las Flores en sus turnos matutino y vespertino, escuela primaria del ejido Veinte de Noviembre, escuela primaria del ejido Primero de Mayo, escuela Constitución Mexicana de la colonia Los Tabachines en sus dos turnos, escuela primaria del Fraccionamiento Los Ángeles, la institución educativa ubicada en la colonia Los Laureles, están también adscritas a esta zona escolar las escuelas primarias de los ejidos Ricardo Flores Magón y Ohuira. En todos estos espacios el equipo de investigación aplicó entrevistas y cuestionarios a los profesores de quinto grado en el ciclo escolar 2020-2021.

## **Escenario**

El escenario de investigación fue la jurisdicción escolar de la zona 091 con cabecera en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, México en el ciclo escolar 2020-2021. Zona Escolar a cargo del profesor José Cruz Macías Dueñas.

## **Procedimiento**

La investigación referida a la explicación de los referentes conceptuales teórico-pedagógicos empleados por los profesores de quinto grado de educación primaria, se desarrolló de la siguiente manera: en un primer momento se elaboró el proyecto de investigación de acuerdo a los lineamientos consignados en la convocatoria de Semilleros 2020, documento expedido por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa para crear una cultura de la investigación, una vez aprobado éste por las instancias de financiamiento se expuso ante los directamente involucrados en su consecución, los profesores de quinto grado de la zona escolar aludida y las autoridades de la jurisdicción escolar, posteriormente se negoció el acceso a los escenarios de investigación, se diseñaron los esqueletos de entrevista y cuestionario, se “juecearon” estos instrumentos de recolección de datos por expertos investigadores y se pilotearon en otra zona escolar de la ciudad que posee condiciones similares a la 091, acto seguido se aplicaron las entrevistas y los cuestionarios, se recogieron los datos, se organizaron, se interpretaron y se construyeron categorías con ellos, realizados estos procesos elaboramos un informe definitivo de la investigación.

# Resultados

Como ya lo precisamos líneas atrás, la investigación se realizó con 18 profesores de quinto grado de la zona escolar 091 de la ciudad de Los Mochis, ellos laboran en 15 escuelas, 13 urbanas y 2 semiurbanas. Son 14 profesoras y 4 profesores, su antigüedad es variable, 9 profesores tienen entre 1 y 5 años de servicio, 5 entre 6 y 10, 3 entre 11 y 20 y solo hay una profesora que tiene más de 20 años de servicio. Es importante señalar que, de los 18 profesores, 10 son egresados de escuelas normales y 8 estudiaron en universidades pedagógicas.

Los resultados en este informe preliminar son presentados en forma de categorías, a continuación, exponemos las cuatro categorías construidas que dan soporte explicativo a este informe:

## a) Resultados categoriales.

### **Categoría 1. “La relación intuitiva con la teoría”.**

Uno de los propósitos de la investigación era explicar la relación que tienen los profesores de quinto grado con la teoría pedagógica, al cuestionarlos sobre sus nexos con la teoría, los profesores en investigación comentan que son buenos ya que consideran que la teoría es la que les apoya en sus procesos de intervención pedagógica, solo esas explicaciones generan al respecto, no van más allá a explicar con cuáles teorías es su relación, ellos intuyen que las teorías deben servir para algo en su práctica pero no alcanzan a probar esa relación. La mayoría de las explicaciones que generan respecto de la utilidad de las teorías en la práctica educativa, coinciden en señalar que son importantes, otros argumentan que son una herramienta valiosa para la práctica docente, unos más señalan que son la base para la toma de decisiones y otros expresan que son la base para conocer a nuestros alumnos. No expresan los profesores cuestionados concretamente en qué les ayudan las teorizaciones en su práctica, intuyen que algo tienen de beneficio, pero les es imposible precisarlo.

Esa es la razón por la cual denominamos relación intuitiva, esta categoría psicológica está presente en este ejercicio heurístico que realizamos con los mentores de quinto grado.

### **Categoría 2. “Dispersión conceptual”**

Denominamos de esta manera a esta categoría porque los datos recogidos en el cuestionario virtual aplicado a los profesores de quinto grado, nos prueban que cuando se trata de definir a la teoría los maestros hacen uso de las más variadas explicaciones para dar cuenta de este concepto.

En los testimonios profesoriales encontramos que, en su consideración, las teorías son: Reglas, principios, ideas, hipótesis, conocimientos, estudios, concepciones, explicaciones e investigaciones. Es claro que estas explicaciones cuadran muy tangencialmente con alguna definición de teoría tomada de un libro de investigación o de un diccionario de filosofía de la ciencia.

Ello no abona en nada a la realización de un proceso de intervención orientado por las numerosas teorizaciones pedagógicas que existen en el firmamento educativo, si así están los conceptos que tienen, en caso de traducirlos a la práctica, afloraría también esta dispersión conceptual a los procesos intervencionistas que desarrollan.

### **Categoría 3. “La versión teórica reduccionista”**

Se ha denominado de esta manera a la categoría porque cuando a pregunta expresa se les cuestionó a los sujetos de la investigación cuáles eran las teorías que aplicaban en sus procesos de intervención, fueron muy categóricos cuando señalaron que el constructivismo y la teoría sociocultural. La de Piaget y la de Vigotsky, precisaron. Aquí pensamos que por los escasos años de servicios que poseen la mayoría de ellos, los referentes teóricos más frescos que tienen en su pensamiento son los planteamientos del ginebrino y del ruso. El conductismo y el eclecticismo también aparecieron en las contestaciones de los profesores, pero con escasa significación.

### **Categoría 4. “Escasos vestigios teóricos en los formatos de planeación”.**

En el proceso investigativo, una de las acciones se sesgó hacia el análisis documental, en tal sentido, se hurgó en las planeaciones de los profesores de la zona escolar 091, la idea era encontrar signos, huellas y señales de teorías en los documentos orientadores de su accionar educativo, encontramos que en sus planeaciones de clases no destacan vestigios de componentes teóricos, se advierte una racionalidad mecánica al momento de planear sus clases.

Tienen programas de planeación comprados en establecimientos que se dedican a ello, cuando no se pasan los formatos entre ellos. Con esta prueba documental analizada, es fácil advertir que los docentes en investigación no toman en cuenta las condiciones de sus alumnos para orientarlas con algún cuerpo teórico, en esa circunstancia, cuesta trabajo la inclusión de alguna teoría orientadora de su intervención pedagógica.

## Discusión de los resultados

En los resultados mostrados en el apartado anterior, se prueba que los profesores de educación primaria tienen intuiciones de que la teoría les sirve para algo, sin embargo, no precisan para qué les sirve, intuyen que es buena en su práctica pero no pueden demostrar la utilidad de ésta en sus procesos de intervención pedagógica, los profesores de esta investigación están atrapados en la denominada racionalidad técnica, ante ella, los esfuerzos por convertirlos en profesionales reflexivos tal como lo argumenta Schon (1998), son nulos prácticamente.

Por otra parte, cobra sentido lo que postulaba en sus elucubraciones Carrizales (1991), cuando argumentaba que los profesores estaban alejados de los procesos teorizantes, coincide lo encontrado con lo que postula Covarrubias (2012), que las conciencias teorizantes todo lo aceptan, en este caso los diseños de la Secretaría de Educación Pública incorporados en los planes y programas de estudio son implementados en una manera muy acrítica sin reflexión. Cuestión que consideramos grave para la realización de una práctica docente dotada de calidad.

De acuerdo con Pozo (2006), la cuestión parece simple, este autor español sugiere que para cambiar la educación es preciso cambiar la manera de pensar de los profesores y si los profesores piensan en que la teoría debe ayudarles en sus procesos de intervención pedagógica al ponerla en práctica, deben solucionarles muchos de los problemas que se tienen con los alumnos en las aulas de clases

Parafraseando a Chalmers (2010), cuando precisa que debemos llevarnos bien con la ciencia, nosotros sostenemos la idea de que debemos llevarnos bien con la teoría, en este caso la pedagógica y la que llega a los espacios educativos, apostarle a que sus bondades pueden ayudar en mucho cambiar este estado de cosas ya insostenible

en educación, Modelos que se debaten en esa racionalidad técnica ya señalada arrastrando problemas desde hace muchos años que están domiciliados en la práctica. En suma, creemos que la teoría puede ayudarnos en mucho a salir de esa crisis prolongada en la que se debate la educación mexicana.

## Conclusiones

El espacio educativo es uno en el que confluyen numerosos cuerpos teóricos con la intención de darle sustento a éste, en efecto, un somero recuento nos ilustra que hay teorías psicológicas, lingüísticas, motivacionales, evaluativas, planificadoras, de desarrollo del niño entre otras de fácil detección, su presencia lleva también a suponer que los profesores como uno de los principales agentes educativos hacen uso de esos cuerpos teóricos, sin embargo, esto desde los hallazgos de esta investigación no es así.

En el caso del que informamos, encontramos que, aunque le confieren una importancia intuitiva a la teoría como proveedora de mejoras para su práctica, los profesores de la zona escolar 091 en el ciclo escolar 2020-2021, no orientan su práctica con referentes teóricos conceptuales de los numerosos que existen en el paisaje educativo. Los datos recabados nos permiten observar que poseen en sus referentes mentales un pobre concepto de lo que es teoría, e incluso, tienen serias dificultades para definirla, cuando se les cuestionó sobre el concepto respondieron de manera muy confusa. Esto nos lleva a suponer que esas vaguedades en su definición son traducidas a la práctica que realizan con sus alumnos.

Por lo analizado, la teoría cumple un rol secundario en sus procesos de intervención pedagógica, su intervención está más determinada por la empiria pedagógica más que por la teoría pedagógica, por lo tanto, desde este marco conclusivo, se plantea la necesidad de elevar la práctica hacia un nivel de praxis. Al darse esta elevación, la teoría tendrá a nuestro juicio, el lugar que le corresponde en la explicación y orientación del acto educativo.

Por la condición de edad de los profesores investigados, hacen mayor uso en su práctica de las teorías clásicas que analizaron en las escuelas normales o en las universidades pedagógicas en las que estudiaron, lo que ellos denominan las teorías constructivistas.

La postura que sostenemos en este artículo es que se debe resignificar la teoría, los alumnos no solo deben ser buenos haciendo, la teoría debe permitirles la reflexión profunda. Un modelo educativo que no intenta teorizar con sus discentes es un modelo reproductor, estancado en una racionalidad técnica, con menoscabo de las facultades reflexivas de los alumnos. Un modelo que no suscita la teorización es un modelo que no podrá salir del atasco en el que se encuentra con las fatales consecuencias para la educación.

## Referencias

- Bartomeu, M., Juárez, I., Juárez F. y Santiago, H. (1995). *Epistemología o fantasía*. El drama de la pedagogía. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizales, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Chalmers, A. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Editorial Siglo XXI.
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *La investigación educativa*. Editorial Alfar.
- Covarrubias, F. (2012). *Las herramientas de la razón*. Editorial Académica Española.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el 8 de febrero de 2020 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Fierro C., et al. (1989). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. Editorial Trillas.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. (*Cambian los tiempos, cambia el profesorado*). Editorial Morata.
- Ortiz, F. (2003). *Metodología de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. El poder/saber en la enseñanza la formación del profesorado y la investigación. Editorial Morata.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Grao.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Serrano, R. (2010). Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación media. En *Revista de Pedagogía*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Editorial Morata.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: análisis de datos y redacción científica*. Editorial Brujas.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Editorial Grao.

# REFLEXIONES FINALES

Los resultados de la investigación educativa realizada por los ochos semilleros beneficiados en la primera convocatoria, desarrollados durante el 2020, nos muestran los retos y desafíos de las tecnologías de la información, la innovación, la educación ambiental, la formación inicial y continua del profesional de la educación, los procesos y prácticas educativas, la inclusión educativa, así como en las ciencias pedagógicas, principalmente en preescolar, primaria y educación superior.

Las indagaciones en la línea de la Formación inicial y continua del profesional de la educación permitieron reflexionar diversos procesos formativos. Por ejemplo, la exploración de las competencias investigativas de los estudiantes de la licenciatura de pedagogía develó que cuando se hace más compleja la vinculación de dos o más Competencias Investigativas, es menor el nivel de dominio y comprensión de los estudiantes, por lo que se recomienda diseñar una propuesta formativa complementaria. La percepción de los estudiantes de posgrado en relación con la investigación educativa hizo evidente las diferencias de acuerdo con la formación de los estudiantes de maestría (profesión de origen), esto señala la necesidad de replantear los cursos propedéuticos de maestría y fortalecer las habilidades de investigación educativa con programas co-curriculares.

Respecto a las implicaciones del promedio obtenido en el bachillerato y los conocimientos de los estudiantes de educación superior en el desarrollo de su expresión oral; aportó evidencias que indican que en la formación inicial de los pedagogos es importante incluir el lenguaje como un componente primordial, pues se requiere para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas. La exploración de la concepción de teoría que han construido en sus referentes mentales los profesores de quinto grado de una zona escolar de Los Mochis Sinaloa evidencia el pensamiento intuitivo, tangencial y reduccionista de las y los docentes, lo que a su vez es muestra de la falta de teorización de la práctica, esto hace necesario la reflexión en la profesionalización de los docentes de primaria.

El indagar las formas de colaboración de la comunidad de la Unidad Mazatlán en las redes sociales, así como los significados que construyen los estudiantes en torno a lo institucional, permitió instalar y configurar una red social en la unidad Mazatlán, crear 16 espacios de diálogo, integrar a Radio UPES, integración de chat privados, creación de videollamadas rápidas de hasta 50 integrantes, espacio de almacenamiento de archivos y multimedia, creación de encuestas rápidas, wikis, así como calendario personal y general; toda esta red ha permitido nuevas formas de interacción y comunicación.

Por otra parte, la investigación acerca de las implicaciones de las competencias comunicativas de las y los niños de preescolar en la participación en clase durante la pandemia, brindó la oportunidad de acercarnos virtualmente a las y los niños, así como el diagnóstico del desarrollo simbólico a través de la prueba de la figura humana y entrevistas, esto ha elementos para intervenciones educativas adecuadas y pertinentes.

A la vez, se exploraron las actitudes, conductas y educación ambiental de los estudiantes de pedagogía de la Unidad Culiacán, devalando los desafíos en relación al cuidado del medio ambiente. En cuanto a la educación inclusiva, se presentaron las Barreras al Aprendizaje y la Participación que se dan en tres escuelas primarias de Culiacán, lo que hizo visible la cultural, las políticas y prácticas inclusivas de las mismas, mostrando las carencias en este sentido de la primaria, entre las Actuaciones Educativas de Éxito, los Grupos Interactivos en las clases de matemáticas son una buena opción para superar estas barreras.

Son muchos los retos y desafíos de la educación en el siglo XXI, estos se acrecientan en tiempos de emergencia sanitaria como la pandemia por Covid-19, contexto que tocó a los objetos de estudio de estos semilleros, pues desarrollaron la investigación durante la pandemia, eso los condujo a reflexionar y replantear la metodología de los proyectos, y con todas las vicisitudes a las que se enfrentaron durante la investigación, los resultados que presentan en esta obra, son el pretexto para reflexionar y cuestionar lo educativo.

# Directorio Institucional

M.C. Jesús Aarón Quintero Pérez  
**Rector de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa**

Dra. Silvia Evelyn Ward Bringas  
**Secretaria General**

M.E. Elda Lucía González Cuevas  
**Secretaria Académica**

M. D. H. Félix Arturo Cásarez Meléndres  
**Secretario Administrativo**

M.E. María de la Luz Valenzuela Cervantes  
**Coordinadora de la Editorial UPES**

M.E. Lidia Marsella Quintero Rodríguez  
**Coordinadora de Programas de Posgrado**

Profra. Maira Lorena Zazueta Corrales  
**Directora de la Unidad Culiacán**

Dr. José Humberto Soto Izáguirre  
**Director de la Unidad Los Mochis**

Dr. Mario Alberto Morales Acosta  
**Director de la Unidad Mazatlán**

Dra. Bibiana Isabel Arreola Lizárraga  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado,  
Unidad Culiacán**

M.E. Bertha Alicia Mena Mendoza  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado,  
Unidad Mazatlán**

Dr. José Rodolfo Real Audeves  
**Coordinador de Investigación y Posgrado,  
Unidad Los Mochis**

**Semilleros de Investigación 1**  
**La investigación Educativa en la UPES**  
se imprimió en los talleres de  
Multigráfica Publicitaria, S. A. de C. V,  
con domicilio en Democracias No. 116. Colonia  
San Miguel Amantla, Alcaldía de Azcapotzalco.  
C. P. 02700, Ciudad de México,  
en el mes de enero de 2022.  
El tiraje fue de 1000 ejemplares.