

REVISTA ELECTRÓNICA
**DESAFÍOS
EDUCATIVOS**
REDECI



PERTINENCIA DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL SISTEMA PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO EN CORRESPONDENCIA CON LA PERSPECTIVA DE DESARROLLO DEL ESTADO Y LA DEMANDA LABORAL EN SINALOA.

► Dr. Fidel Ibarra López, Dr. Bernardo Trimiño Quiala, Dr. Edgar Estrada Eslava



Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 5, Núm. 10, abril de 2022, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699- 81206 extensión 196, Web: <http://revista.clinsev.com> CE: desafioseducativos@clinsev.mx. Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número, Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196. Última actualización: 18 de abril de 2022. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS EDUCATIVOS

R E D E C I

EDITORIAL

Estimados lectores: Bienvenidos al décimo número de su Revista Electrónica Desafíos Educativos (REDECI). En esta edición de REDECI, se abordan varias temáticas de gran impacto en la educación contemporánea, e incluso para la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo estratégico de la educación.

Entre las temáticas que se analizan en los artículos publicados en este número, se encuentran:

- Estrategias para el desarrollo de la Educación Ambiental.
- La práctica educativa de los docentes.
- La validación de una rúbrica para evaluar el trabajo con un sociodrama
- El liderazgo y la motivación.
- Pertinencia de la oferta educativa en el sistema público en la educación superior y de posgrado en correspondencia con la perspectiva de desarrollo del estado y la demanda laboral en Sinaloa.
- Talleres educativos literarios acción-reflexión para el análisis de textos.

Desde ya, nuestra invitación a directivos, maestros, estudiantes de carreras pedagógicas y a todos aquellos interesados en profundizar sus conocimientos acerca de estas temáticas, a la lectura y análisis de los artículos que conforman este 10mo número de nuestra revista.

Aprovechamos la oportunidad para invitarlos a visitar la página web de nuestra revista donde podrán encontrar todos los números publicados hasta el momento. <http://revista.cuinsev.com/>

Por otra parte, esperamos sus colaboraciones vía online a la siguiente dirección electrónica: **desafioseducativos@ciinsev.mx**

De igual manera, también queda abierta la invitación a la página Web de nuestro Centro de Innovación e Educativa (CIINSEV). <http://ciinsev.com/>

Concluimos expresando nuestra gratitud a todos los lectores, y les agradecemos las comunicaciones que nos hacen llegar.

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR GENERAL

Lic. Lenín Alberto Figueroa Gamboa

DIRECCIÓN DE CIINSEV

Mtra. Cynthia Figueroa Barnes

DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Ing. Guillermo Giovanni Pérez González

DIRECCIÓN DE REGISTROS Y LEGALES

Lic. Olga María Enciso

COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

COORDINACIÓN Y VINCULACIÓN EDITORIAL

Lic. Fabiola Gárate Guzmán

CORRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Fidel Ibarra López

DISEÑO EDITORIAL

Lic. Carlos Roberto Millán Herrera

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa
México. Tecmilenio

Dr. Marcelino González Maitland
Cuba. Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith
Cuba. Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil
Cuba. Universidad de Guantánamo

Dr. José Silvano Hernández Mosqueda
México. CONRUMBO

Dra. Yordanka Masó Dominico
Cuba. Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC). Zacatecas

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén
Venezuela. Universidad Politécnica de Sinaloa

Dra. Yulianela Lubén Matos
Cuba. Universidad de Guantánamo

Dr. Edgar Estrada Eslava
México. Universidad Autónoma de Sinaloa



CONTENIDO

8	Estrategias lúdicas en la educación ambiental. Lic. Viktor Hugo Cruz Blanco Lic. Marbella Guadalupe Tuz Canché
25	Análisis del ejercicio docente, para mejorar la práctica educativa. M.C. Christian Pérez Contreras Dra. Irma Osuna Martínez M.C. Dora Yaqueline Salazar Soto
38	Diseño y validación de una rúbrica de sociodrama para autoevaluar la pertinencia de una solución. Prof. Lourdes González Ing. Fabiola Carrillo López Prof. Eilen Oviedo González Prof. Marco Salas Luévano
64	Pertinencia de la oferta educativa en el sistema público en la educación superior y de posgrado en correspondencia con la perspectiva de desarrollo del estado y la demanda laboral en Sinaloa. Dr. Fidel Ibarra López Dr. Bernardo Trimiño Quiala Dr. Edgar Estrada Eslava
86	Estrategias de liderazgo y motivación para fortalecer el trabajo en equipo del Sistema Valladolid-Unidad Guadalajara. Lic. Soraya de Jesús Lizárraga González M.E. Rocío Cristina Ibarra Padilla
101	Talleres educativos literarios acción-reflexión para el análisis de dos textos dramáticos en el 11no grado. Dr. C. Yulianela Lubén Matos Dr. C. Irmina Barrientos Fernández Lic. Dorisbell Romero Pelegrín

ESTRATEGIAS LÚDICAS EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

LUDIC STRATEGIES IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION



M.C. Viktor Hugo Cruz Blanco

Multiversidad Latinoamericana Campus Mérida-Brisas.

rehuvicrbl@gmail.com

Marbella Guadalupe Tuz Canché.

Escuela Preparatoria “Manuel Crescencio Rejón”

RESUMEN

En el ámbito escolar, la concientización de las acciones sobre el medioambiente no ha logrado los resultados esperados. Es por esto, que la importancia del trabajo radica en evaluar el uso de estrategias lúdicas a modo de estrategias de enseñanza en temas de biodiversidad y servicios ambientales para incrementar el nivel de Conciencia Ambiental. El tipo de estudio que se efectuó fue correlacional, con un diseño de preprueba-posprueba con un grupo control y uno experimental ($N=30$). Los métodos de investigación utilizados fue un cuestionario de conciencia ambiental de cuatro dimensiones con 49 reactivos en escala Likert, y la observación ordinaria. El análisis estadístico se llevó a cabo por medio de la Prueba t de Student, con un 95% de confianza. La puntuación media alcanzada al final del estudio fue de 185.5 ± 15.9 , para el grupo control y 177.1 ± 17.5 , para el experimental; correspondiendo en ambos casos a un nivel de Conciencia Ambiental Alto. Sin embargo, dichos resultados no presentaron diferencia estadística ($t = 1.33$; p valor= 0.19; grados de libertad= 26); por lo cual se concluye, que el uso de estrategias lúdicas en temas de biodiversidad y servicios ambientales no logran generar un cambio en el nivel de Conciencia Ambiental.

Palabras claves: Educación ambiental; Estrategias lúdicas; Conciencia ambiental.

ABSTRACT

In the school environment, awareness of actions on the environment has not achieved the expected results. That is why, the importance of the work was to evaluate the use of ludic strategies as teaching strategies on issues of biodiversity and environmental services to increase the level of Environmental Awareness. The study that was made was correlational, with pretest-posttest with two groups ($N = 30$). The methods of investigation were a questionnaire of environmental awareness with four-dimensional with 49 reagents on a Likert's scale, in addition, the study was complemented by ordinary observation. Statistical analysis was made by a Student's t-test, with 95% realice. The mean score reached at the end of the study was 185.5 ± 15.9 , for the control group and 177.1 ± 17.5 , for the experimental group; corresponding in both cases to a High Environmental Awareness level. However, these results did not present statistical difference ($t = 1.33$; p value = 0.19; degrees of freedom = 26), whereby the conclusion is that the use of playful strategies on issues of biodiversity and environmental services does not manage to generate a change in the level of Environmental Awareness.

Key Words: Environmental education; Ludic strategies; Environmental awareness.

INTRODUCCIÓN

E

I desconocimiento sobre el impacto de la actividad humana con la naturaleza ha ido creciendo de manera continua hasta llegar al deterioro de los recursos naturales (Peza, Ortega y Murilla, 2014); debido al desequilibrio entre la abundancia de taxones y su conocimiento (Salas, 2018) y a una débil cultura ambiental por parte de la sociedad en general (Campos, 2016). De esta manera, los gobiernos nacionales y las agencias de cooperación internacional pusieron en marcha programas específicos orientados en promover la participación ciudadana, para preservar el entorno natural y procurar una mejor calidad de vida (González y Arias, 2009; Piñero, 2003; Vega y Álvarez, 2005).

Por otra parte, la conciencia ambiental se refiere a determinados factores psicológicos que el individuo realiza en relación con comportamientos proambientales (Jiménez y Lafuente, 2010; Ramírez y Gutiérrez, 2018). Así mismo, Gomera, Villamandos y Vaquero (2012), presentan una herramienta para la medición y distribución en categorías de la Conciencia Ambiental (CA), descrita por las diferentes dimensiones que definen este concepto: cognitiva (conjunto de ideas del grado de información y conocimiento), afectiva (conjunto de implicaciones que desarrollan un sentido de pertenencia), conativa (predisposición de actuar en la resolución de problemas y en el desarrollo de proyectos) y activa (las acciones que llevan a la realización de prácticas y comportamientos dirigidas a una mejor comprensión e intervención ambiental más eficaz).

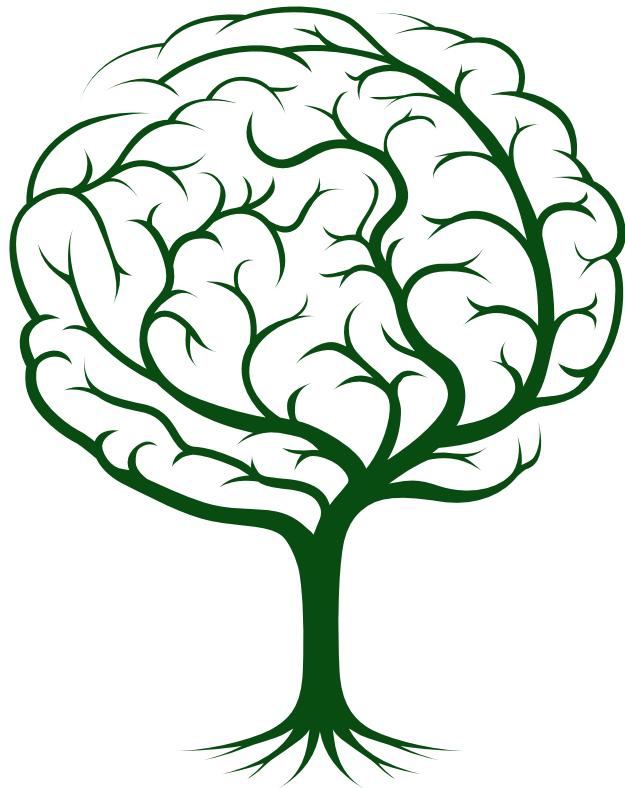
La Multiversidad Latinoamericana Campus Mérida-Brisas, es una escuela secundaria particular incorporada al Sistema Valladolid junto con 74 sedes. En el plantel en donde se realizó el estudio, los alumnos demuestran una débil conducta ambiental, debido a que se ha

observado que realizan un manejo inadecuado del material de papelería, dado a que, arrancan las hojas de la libreta por cualquier error cometido y las tiran a la basura. Del mismo modo, no existe un manejo integrado de los residuos sólidos, porque no se respeta la clasificación de los botes de basura, a pesar de que están etiquetados. Así mismo desperdician el agua, al dejar las llaves abiertas de los baños; además no se aseguran de cerrar las puertas de los salones al salir o entrar, permitiendo que este abierta, aun cuando el aire acondicionado este encendido. De la misma forma, suelen dejar encendidas las luces de los salones. Es por lo antes expuesto, que la importancia del trabajo radica en evaluar el uso de formas alternativas y didácticas para abordar temas de educación ambiental para concientizar al alumnado sobre biodiversidad y servicios ambientales de la asignatura Ciencia y tecnología. Biología para incrementar el nivel de Conciencia Ambiental.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estrategias lúdicas. Se presenta como la actuación pedagógica en una perspectiva práctica, que pretende el manejo del juego y la expresión artística como estrategia de aprendizaje que el individuo (alumno) utiliza de acuerdo con las necesidades que tenga que cubrir y satisfacer, las cuales son necesarias para establecer alternativas de acción (Yáñez, 2013; Posada, 2014).

Conciencia ambiental. Es el conjunto de percepciones, opiniones y conocimiento de la población acerca del medioambiente, así como de sus disposiciones y acciones relacionadas con la mejora y solución de los problemas ambientales (Gomera et al., 2012; Miranda, 2017).



METODOLOGÍA

Debido a que el objetivo del trabajo se basa en evaluar la relación entre las estrategias lúdicas en los temas de conocimientos de biodiversidad y servicios ambientales y el nivel de Conciencia ambiental; el presente estudio se sustentó en un estudio cuasi experimental del tipo correlacional (Sabariego y Bisquerra, 2009). Asimismo, el tipo de diseño fue de preprueba-posprueba con grupo de control no equivalente (Sans, 2009).

Para esta investigación se utilizó como población de interés los grupos A y B de estudiantes de primer año de secundaria de Multiversidad Latinoamericana, Campus Mérida-Brisas, en el ciclo escolar 2019-2020. Debido a que es una población pequeña, 30 alumnos en total, se realizó un censo. Cabe señalar que, para respetar la identidad de los informantes, el nombre de los alumnos se abrevió.

El trabajo de campo se llevó a cabo de agosto a noviembre del 2019, dividiéndose en cuatro fases: en la primera se realizó una reunión con las autoridades de la institución, para plantear el objetivo del proyecto e invitarles a que participen en él; asimismo, durante esta etapa se entregó los oficios correspondientes. La segunda etapa se ejecutó a inicios del curso escolar, en la cual se aplicó la preprueba a los grupos de primer año para asignar al grupo experimental y control. Durante la tercera fase se ejecutaron los tratamientos (actividades lúdicas) con el grupo experimental, al mismo tiempo se llevó a cabo las observaciones de los grupos (de septiembre a noviembre). Por último, a finales de noviembre, se efectuó la evaluación de los aprendizajes obtenidos por medio de la posprueba.

Para evaluar la eficiencia del proyecto, se aplicó un cuestionario relacionado con el conocimiento, sensibilización y posibles acciones para mitigar el impacto en la biodiversidad del país. El cuestionario contó con 49 reactivos de opción múltiple, presentados en una escala tipo Likert (del 1 al 5), en donde cada estudiante contestó con la opción que más se aproxime a su percepción. Con cada reactivo se evaluó diferentes aspectos de la conciencia ambiental en los sujetos: grado de conocimiento (1-11), la sensibilización sobre los límites naturales de los recursos (12-17), problemas ambientales (18, 19) la actitud del impacto de la actividad propia en el medioambiente (20-31), actitud para recibir información sobre el medioambiente (32-34), uso eficiente de recursos naturales (35-40), energía (41-43), agua (44, 45), manejo de residuos sólidos (46-48), y su participación de eventos en pro de la preservación del ambiente (49). Es importante mencionar que, el instrumento fue la modificación de un cuestionario previamente empleado (Castanedo, 1995; Gädicke, Ibarra y Osses, 2017; Gomera et al, 2012). Cabe señalar que antes de ser aplicado el instrumento, se sometió a su validez por parte de un experto (Dr. William Aguilar Cordero, FMVZ-UADY). De igual forma, la confiabilidad se estimó por medio del coeficiente de alfa de Cronbach (0.84); lo que significa para una escala de cinco opciones, que se encuentra dentro del

límite de 0.7 a 0.9, lo que indica una buena consistencia interna para esta escala (González y Pazmiño, 2015). Asimismo, la observación ordinaria se efectuó por medio del método de “Scan instantáneo” propuesto por Ruiz y Díaz (2008).

Los datos cuantitativos de las evaluaciones fueron capturados en una base de datos, para realizar un análisis estadístico descriptivo y obtener información básica sobre las respuestas de los sujetos. Los resultados obtenidos en cada reactivo se sumaron, para poder realizar el análisis de hipótesis y la clasificación cualitativa de la conciencia ambiental en tres rubros equivalentes dependiendo de la ponderación de los resultados: CA-Baja (49-81), CA-Media (82-164) o CA-Alta (165-245). Tomando en cuenta que se consideró a todos los alumnos del grupo como una sola población, permitiendo tener un mayor panorama del conocimiento adquirido y evitando la sobrerepresentación de datos.

En cuanto a las actividades empleadas en la investigación, se organizaron un total de cuatro actividades lúdicas, basadas en juegos tradicionales. Las actividades, se llevaron a cabo al finalizar el tema relacionado a modo de evaluación o repaso; las cuales se realizaron en 50 minutos (una hora académica). El procedimiento para la aplicación y evaluación de las actividades lúdicas fue el planteado por Marcano (2015), en donde se realiza una explicación exhaustiva del recurso didáctico (inicio), después se efectúa la estrategia (desarrollo); y posteriormente, se procede a la reflexión por parte de los estudiantes (cierre). Entre las actividades que se utilizaron estuvieron:

Memorama. Juego de 30 tarjetas de 9 x 12 cm de fibropanel de densidad media (MDF), con ilustraciones de organismos, ecosistemas o procesos biológicos que represente algún servicio ambiental (aprovisionamiento, regulación y control), donde los estudiantes tenían que relacionar el tipo de servicio ambiental y explicar el porqué de la relación.



Crucigrama. Considerando artículos de divulgación de la ciencia acerca de biodiversidad en el mesozoico mexicano (Rivera, 2010), biodiversidad de murciélagos de México (Sánchez, 1998) y biodiversidad del suelo (Organización de las Naciones Unidad para la Alimentación y la Agricultura, 2015), se diseñó para resolver un crucigrama de 20 preguntas.

Sopa de letras. A partir de artículos de divulgación de la ciencia relacionados con el manejo de animales en zoológicos (Pacheco, 2004), el uso de bolsas de plástico o papel (Ruiz, 2010) y el arbolado urbano en la Ciudad de Mérida (Buzo, 2016), se diseñó para solucionar una sopa de letras de 18 reactivos.

Torre de madera. Se apilaron de tres en tres de forma cruzada 24 piezas de madera de 20 x 15 x 60 cm, en turnos los alumnos retiraron un bloque de cualquiera de los niveles inferiores de la torre, procurando no perturbar la estabilidad de la torre; en caso de que un estudiante haya derribado la torre debió haber contestado una pregunta relacionada con conservación y perdida de la biodiversidad.

Para el análisis de datos se complementaron los resultados cuantitativos (posprueba) y cualitativos (observación ordinaria). Esta estrategia permite completar la visión de los hechos a través de dos orientaciones diferentes (Batthyány y Cabrera, 2011; Novo, 1995). Para afirmar o rechazar la diferencia entre los dos grupos, se realizó la prueba de hipótesis de diferencia de medias para muestras pequeñas (*t* de Student), con un 95% de confianza, en el programa estadístico PAST, versión 3.26b.

RESULTADOS

Los datos obtenidos en la posprueba fueron divididos de acuerdo con cada una de las categorías que se valoraron (cognitiva, afectiva, conativa y activa). De igual forma, la información se analizó dentro de la escala de valoración tipo Likert, considerando como CA-Baja las medias ubicadas entre 1 y 1.5, CA-Media las ubicadas entre 1.6 y 3.3, y CA-Alta las ubicadas entre 3.4 y 5.

Cognitiva ambiental. La valoración promedio fue de 3.9 ± 1.3 con el grupo experimental, correspondiendo a un nivel de CA-Alto y 4.1 ± 1.3 en el control, CA-Alto. Esto demuestra que en general los estudiantes poseen un alto nivel de conocimiento referente a temas relacionados con el medioambiente, la biodiversidad

y servicios ambientales, cambio climático, causa de pérdida de la biodiversidad y el impacto de las acciones para conservar la biodiversidad. Así mismo, en lo que concierne al conocimiento de la biodiversidad y los servicios ambientales, la pregunta que obtuvo una mayor puntuación, fue acerca de los recursos naturales como bienes sociales y patrimoniales de la humanidad (Tabla I); Sin embargo, la importancia de los zoológicos como centros de rehabilitación y reproducción para la conservación de animales, fue el reactivo con una menor puntuación global (Tabla I); a pesar de que en algunos casos los estudiantes mencionaron su gusto ante la lectura proporcionada acerca de los zoológicos y sus objetivos (A7, A8, A16 y A18, comunicado personal, 2019).

Tabla I.

PUNTUACIÓN PROMEDIO OBTENIDA EN LOS REACTIVOS REFERENTES A COGNITIVA AMBIENTAL.

#	Reactivo	Experimental			Control		
		Media	Moda	CA	Media	Moda	CA
1	La naturaleza y el medio ambiente son bienes sociales, patrimonio de toda la humanidad y de las generaciones futuras, por tanto, no tenemos derecho a deteriorarlo y explotarlo como lo estamos haciendo.	4.67 (± 0.59)	5	ALTA	4.92 (± 0.29)	5	ALTA
2	La variedad de colores y formas presentes en el maíz es un ejemplo de biodiversidad genética; y, por tanto patrimonio cultural de nuestro país.	4.06 (± 0.73)	4	ALTA	3.83 (± 1.19)	4	ALTA
3	Entre los servicios que pueden brindar los murciélagos se encuentra la polinización de los cactus como las pitahayas	4.5 (± 0.62)	5	ALTA	4.92 (± 0.29)	5	ALTA
4	El cambio climático es un proceso natural que ha ocurrido en el planeta desde su origen.	4.06 (± 1.47)	5	ALTA	4 (± 1.54)	5	ALTA
5	Reforestar zonas urbanas es una herramienta para mitigar el cambio climático.	2.17 (± 1.1)	2	MEDIA	2.67 (± 1.5)	2	MEDIA

6	Los gases de efecto invernadero son producidos en gran medida en la combustión de combustibles para la generación de energía eléctrica y por los automóviles.	4.22 (±0.73)	4	ALTA	3.83 (±1.64)	5	ALTA
7	Comprar animales silvestres y/u orquídeas en los tianguis favorece el comercio ilegal de las especies.	3.78 (±1.26)	5	ALTA	4.42 (±1.16)	5	ALTA
8	El incremento de la contaminación y la progresiva degradación del medio ambiente pueden ser perjudiciales para la salud e incluso para la supervivencia humana.	4.5 (±0.86)	5	ALTA	4.17 (±1.27)	5	ALTA
9	Los popotes de acero son más perjudiciales que los de bambú, por el proceso de fabricación.	4.22 (±0.81)	4	ALTA	4.08 (±0.9)	5	ALTA
10	Los residuos sólidos deben ser clasificados según los componentes con los que están fabricados	4.61 (±0.61)	5	ALTA	4.5 (±0.67)	5	ALTA
11	Los zoológicos son lugares que propician la extinción de los animales, ya que los mantienen lejos de su hábitat natural.	1.72 (±1.18)	1	MEDIA	3.25 (±1.82)	5	MEDIA

Fuente: Resultados obtenidos durante la posprueba.

Afectiva ambiental. Con respecto al grado de pertenencia en relación con los problemas ambientales, la valoración promedio es de 4.4 ± 0.9 con el grupo experimental, correspondiendo a un nivel de CA-Alto y 4.3 ± 1.2 en el control, CA-Alto. Por lo que, en general los estudiantes poseen un alto nivel de preocupación concerniente a los límites de los recursos naturales y la percepción de los problemas ambientales, adoptando una

posición ecocéntrista, en vez de antropocentrista. Al mismo tiempo, opinan que las plantas y los animales tienen tanto derecho como los seres humanos a existir, fue la pregunta que obtuvo la mayor puntuación en general (Tabla II); en contraste, la opinión que tuvo la menor puntuación promedio fue la relacionada con el equilibrio de la naturaleza es muy delicado y fácilmente alterable (Tabla II).

Tabla II.

PUNTUACIÓN PROMEDIO OBTENIDA EN LOS REACTIVOS REFERENTES A AFECTIVA AMBIENTAL.

#	Reactivos	Experimental			Control		
		Media	Moda	CA	Media	Moda	CA
12	Si las cosas continúan como hasta ahora, pronto experimentaremos una gran catástrofe ecológica.	4.5 (±0.62)	5	ALTA	4.25 (±0.87)	5	ALTA
13	Para conseguir el desarrollo sostenible, es necesaria una situación económica equilibrada en la que esté controlado el crecimiento industrial.	4 (±0.91)	4	ALTA	2.67 (±1.78)	1	MEDIA
14	Los seres humanos tienen derecho a modificar el medio ambiente para adaptarlo a sus necesidades, sin importar las consecuencias.	4.11 (±1.41)	5	ALTA	3.92 (±1.51)	5	ALTA
15	Las plantas y los animales tienen tanto derecho como los seres humanos a existir.	4.72 (±0.46)	5	ALTA	4.67 (±0.78)	5	ALTA
16	El equilibrio de la naturaleza es muy delicado y fácilmente alterable.	3.89 (±0.9)	4	ALTA	4.5 (±0.67)	5	ALTA
17	Los seres humanos están abusando seriamente del medio ambiente.	4.72 (±0.57)	5	ALTA	4.67 (±0.89)	5	ALTA
18	Me disgusta que la gente tire sus desperdicios en la calle.	4.33 (±0.91)	5	ALTA	4.83 (±0.58)	5	ALTA
19	Debería controlarse el uso y el abuso de las bolsas de plástico.	4.67 (±0.59)	5	ALTA	4.67 (±0.65)	5	ALTA

Fuente: Resultados obtenidos durante la posprueba.

Conativa ambiental. Al analizar la consideración de la propia actividad en cuestiones ambientales, se logró determinar las medias obtenidas para cada uno de los grupos en 3.5 ± 1.2 con el grupo experimental, correspondiendo a un nivel de CA-Alto y 3.6 ± 1.4 en el grupo de control, CA-Alto. Señalando que en general los alumnos tienen un alto nivel de disposición para realizar acciones en beneficio del medioambiente.

En este caso, la importancia de prevenir la extinción de cualquier tipo de animal, fue el enunciado con la puntuación más alta, (Tabla III); sin embargo, al analizar la opinión de los estudiantes al respecto de considerar que la naturaleza se encuentra saludable a pesar de las acciones del hombre, se determinó como el enunciado con menor puntuación (Tabla III).

Tabla III.

PUNTUACIÓN PROMEDIO OBTENIDA EN LOS REACTIVOS REFERENTES A CONATIVA AMBIENTAL.

#	Reactivos	Experimental			Control		
		Media	Moda	CA	Media	Moda	CA
20	La naturaleza se encuentra saludable a pesar de las acciones del hombre.	2.06 (±1.06)	3	MEDIA	2.75 (±1.54)	1	MEDIA
21	La idea de que la humanidad va a enfrentarse a una crisis ecológica global se ha exagerado enormemente.	3.39 (±1.29)	3	ALTA	3.67 (±1.61)	5	MEDIA
22	Los problemas ambientales, como la contaminación, la fragmentación del hábitat y el cambio climático, no afectan personalmente mi vida.	3.94 (±1.06)	5	ALTA	3.58 (±1.38)	5	ALTA
23	Apoyo que cobren impuestos a todos aquellos (industrias, empresas o personas) que originen contaminación.	4 (±1.03)	5	ALTA	3.67 (±1.61)	5	ALTA
24	Debemos prevenir la extinción de cualquier tipo de animal, aun cuando signifique renunciar a algunas cosas para nosotros mismos.	4.22 (±1.06)	5	ALTA	4.58 (±0.67)	5	ALTA
25	A pesar de nuestras habilidades, los seres humanos todavía estamos sujetos a las leyes de la naturaleza.	4.22 (±0.8)	5	ALTA	4.33 (±0.78)	5	ALTA
26	Me interesa cambiar los productos que he utilizado siempre por otros nuevos que contaminen menos, incluso aunque esta medida me signifique un mayor gasto y un menor rendimiento.	2.39 (±0.92)	2	MEDIA	2.25 (±1.6)	1	MEDIA
27	Mi comportamiento puede contribuir a la mejora del medioambiente.	4.22 (±0.65)	4	ALTA	4.25 (±1.06)	5	ALTA
28	No estoy dispuesto a tolerar molestias para reducir la contaminación si para ello tengo que restringir el uso de aparatos como la TV o el aire acondicionado.	3.06 (±1.47)	3	MEDIA	3.33 (±1.56)	4	ALTA
29	Considero que, en mi centro educativo, se deberían tomar más medidas a favor de la conservación del medioambiente.	4.06 (±0.8)	4	ALTA	3.92 (±1.16)	4	ALTA

30	Los beneficios que se obtienen al utilizar productos modernos de consumo son más importantes que la contaminación que resulta de su producción y uso.	3.39 (±1.09)	3	ALTA	3.5 (±1.51)	5	ALTA
31	Con el fin de reducir la contaminación ambiental, en el centro de las grandes ciudades, debería restringirse el uso de vehículos, permitiendo circular únicamente a los del servicio público.	3.83 (±0.86)	3	ALTA	3.75 (±1.36)	5	ALTA
32	Me gusta ver documentales sobre naturaleza en mi televisión.	3.44 (±1.29)	5	ALTA	3.75 (±1.14)	4	ALTA
33	La conservación de la naturaleza es uno de mis temas preferidos de conversación.	3.28 (±1.07)	3	MEDIA	3.42 (±1.51)	5	ALTA
34	Desearía que se abordaran más temas acerca de conservación del medioambiente en todas las asignaturas.	3.5 (±1.04)	4	ALTA	3.92 (±1.51)	5	ALTA

Fuente: Resultados obtenidos durante la posprueba.

Conductiva ambiental. En lo que se refiere a las acciones efectuadas, se determinaron las medidas para cada uno de los grupos en 3.1 ± 1.3 con el grupo experimental, correspondiendo a un nivel de CA-Media y 3.5 ± 1.4 en el control, CA-Alto. Cabe señalar que, en cierta forma a los alumnos todavía les falta mejorar para poder utilizar de forma eficiente el agua, la energía eléctrica y los

recursos naturales. De igual forma, la opinión con respecto a guardar su basura hasta encontrar un contenedor para depositarla, fue la que obtuvo el valor promedio más alto (Tabla IV); aunque, es alarmante mencionar que en cuestiones como apagar la luz después de salir de una habitación; obtuvo la puntuación más baja en esta dimensión (Tabla IV).

Tabla IV.

PUNTUACIÓN PROMEDIO OBTENIDA EN LOS REACTIVOS REFERENTES A LA CONDUCTA AMBIENTAL.

#	Reactivo	Experimental			Control		
		Media	Moda	CA	Media	Moda	CA
35	Cuando compro algo miro seriamente lo que cuesta y el rendimiento, y no tomo en cuenta si contamina o no el medio ambiente	2.33 (±0.91)	3	MEDIA	2.83 (±1.19)	3	MEDIA

36	No acostumbro a comprar productos elaborados por empresas que perjudican la contaminación, incluso si estos son de buena calidad.	5 (±0.51)	4	ALTA	3.5 (±1.38)	4	ALTA
37	Cuando realizo la portada del mes en mi libreta, si no sale bien, arranco la hoja y utilizo una hoja nueva.	3.22 (±1.52)	5	MEDIA	2.42 (±0.9)	3	MEDIA
38	¿Utilizas las hojas por las dos caras al tomar apuntes, imprimir o hacer fotocopias?	3.22 (±1.22)	2	MEDIA	4.08 (±1.31)	5	ALTA
39	Evito comprar botellas con agua, cuando puedo llenar mi botellón.	3.33 (±1.14)	3	ALTA	4.25 (±1.22)	5	ALTA
40	¿Usas papel reciclado?	2.83 (±0.99)	3	MEDIA	3.33 (±1.07)	4	ALTA
41	Dejo encendido el aire acondicionado toda la noche.	2.94 (±1.43)	2	MEDIA	2.58 (±1.73)	1	MEDIA
42	Se me olvida constantemente apagar la luz después de salir de una habitación.	2.06 (±1.26)	1	MEDIA	2.58 (±1.51)	1	MEDIA
43	Suelo apagar la televisión si no la estoy utilizando.	3.5 (±1.25)	4	ALTA	4.33 (±0.98)	5	ALTA
44	Al tomar un baño tarde menos de 30 minutos.	3.5 (±1.42)	4	ALTA	4.08 (±1.08)	5	ALTA
45	Cierro la llave del lavabo mientras me cepillo los dientes.	3.83 (±1.42)	5	ALTA	4.17 (±1.19)	5	ALTA
46	Deposito mi basura en el contenedor correcto.	3.22 (±1.17)	3	MEDIA	3.75 (±1.42)	5	ALTA
47	Conservo el material usado (papel, botellas) para echarlo en contenedores y que sirva para ser reciclado y reutilizado	2.61 (±1.09)	2	MEDIA	3.33 (±1.56)	5	ALTA
48	Cuando acabo mi golosina en la calle y no encuentro donde tirar la envoltura, la dejo caer al piso.	4.17 (±1.04)	5	ALTA	4.17 (±1.11)	5	ALTA
49	¿Participarías en posibles campañas medioambientales que se pudieran organizar (charlas, visitas, actividades de voluntariado)?	2.39 (±0.98)	2	MEDIA	2.67 (±1.37)	2	MEDIA

Fuente: Resultados obtenidos durante la posprueba.

Prueba de hipótesis. El grupo control durante la posprueba contó con 12 alumnos, consiguiendo una puntuación promedio de 185.5 ± 14.2 perteneciendo a una CA-Alta (Tabla V); y el grupo experimental contó con un total de 18 estudiantes, los cuales alcanzaron una puntuación promedio de 178.9 ± 16.3 , correspondiendo a un nivel de CA-Alta (Tabla V). Al realizar la Prueba t de Student ($N= 28$; $t= 1.33$; p valor= 0.19; grados de libertad= 26), se determinó que existe semejanza estadística entre

las medias del grupo control con el experimental (Tabla V). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis de investigación, y se acepta la hipótesis nula donde se mencionó que, los docentes que no utilizan las estrategias lúdicas con los alumnos, en los temas de biodiversidad y servicios ambientales de la asignatura de Ciencia y tecnología. Biología obtienen un nivel de Conciencia Ambiental similar en comparación con los docentes que emplean estrategias lúdicas, con el 95% de confianza.

	Grupo	
	Experimental	Control
Población	17	11
Media	178.9	187.9
Desviación estándar	16.3	14.2
Varianza	265.1	201.1
Mediana	183.0	193.0
Moda	186	-----
Límite inferior	154	159
Límite superior	210	205
Prueba t de Student	1.33	
P valor	0.19	
Grados de libertad	26.0	

DISCUSIÓN

La educación ambiental puede desarrollarse desde diferentes ámbitos y con estrategias distintas; desde situaciones muy planificadas y con funciones educativas explícitas, hasta con materiales educativos latentes o que no han sido considerados de modo intencional. Asimismo, estos programas educativos son de una gran importancia, ya que con ellos es posible favorecer el crecimiento cualitativo de las personas que aprenden, reforzando la autosuficiencia individual y colectiva (Novo, 1995, 1996; Young y McElhone, 1989).

Sin embargo, estos resultados se pueden ver sesgados debido a que, en primer lugar, aunque el instrumento seleccionado es el mejor para medir interés y actitud (Sánchez y Balguera-Dávila, 2012), y a su vez, una puntuación elevada indique una mejor comprensión sobre las acciones y su impacto (Ramírez y Gutiérrez, 2018); depende de la disposición de los alumnos, puesto que, tanto al aplicar la preprueba como la posprueba, en varias ocasiones los estudiantes mencionaban: “*si esta prueba tendría valor académico*” (A4, A17 y B8, comunicado personal, 2019); o en su defecto había alumnos que contestaban al azar.

Otro factor, que afectó los resultados, es el alto nivel inicial de Conciencia Ambiental de los alumnos; esto se pudo deber por un lado al nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes, puesto que la mayoría de ellos cuentan con acceso a información relacionada con los problemas ambientales a través de medios de entretenimiento y redes sociales. Por ejemplo, al preguntarles acerca de su gusto al ver documentales, el 57% de los alumnos contestaron de manera afirmativa; asimismo, al 50% le interesa participar en campañas medioambientales. Es por esto, que las tecnologías emergentes de la comunicación son de gran utilidad para intercambiar experiencias para el desarrollo de proyectos medioambientales (Sánchez y Balguera-Dávila, 2012).



Por otra parte, en el programa operativo de la Nueva Escuela Mexicana, incluye la ejecución de una línea temática que, en el caso de la Multiversidad Latinoamericana, se desarrolló la línea de “Sumando acciones en contra del cambio climático”. Esta temática tiene como propósito: fortalecer la reflexión, sensibilización y toma de decisiones en el colectivo docente y entre los alumnos; con la finalidad de promover la participación, responsable, informada y comprometida en asuntos de interés común y para desarrollar resiliencia frente al cambio climático (Secretaría de Educación Pública, 2019). Estas acciones se vieron reflejadas de manera positiva con los alumnos, ya que el 77% reconoce que los gases de efecto invernadero son producidos por la quema de combustibles para la generación de energía eléctrica; el 73% considera que es necesario tomar medidas favorables en la conservación del medioambiente en la escuela, mientras que el 63% está de acuerdo con que se aborden temas de conservación del medioambiente en todas las asignaturas. De igual forma, por decisión propia de los alumnos se instalaron contenedores para el papel de deshecho, los cuales fueron utilizados de manera adecuada por el resto del periodo.



En cualquier caso, el principal problema es el relacionado con la complejidad del paradigma ambiental; en consecuencia, cada persona puede expresar sus opiniones respecto a problemáticas ambientales universales y no concretas, teniendo una visión particular del ambiente vinculado a sus propias experiencias de vida y que determina su forma de relacionarse (Jiménez y Lafuente, 2010; Bueno, 2014). Como se puede ver en las preguntas acerca del cambio climático, la reforestación como medida contra el cambio climático, el manejo de animales en cautiverio, y el panorama de una crisis ecológica, que al ser temas controversiales, la respuesta de los alumnos se presenta de acuerdo al grado de información y la opinión propia.

No obstante, como argumenta Jiménez y Lafuente (2010), las personas que expresen su apoyo a los principios y valores proambientales tienen una mayor preferencia a emprender acciones ambientales; que las que no lo hacen. En parte, esto explica por qué podemos apreciar, que existió una mayor preocupación a no desperdiciar tantas hojas de papel, mantener las áreas de la escuela sin basura, apagar la luz y el aire acondicionado cuando el salón este desocupado y procurar mantener la puerta cerrada del salón.

En lo que se refiere al conocimiento de la biodiversidad, el 97% de la comunidad reconoce a la naturaleza y el medioambiente como bienes sociales. No obstante, es común que para explicar temas relacionados con la biodiversidad genética y de especies, se utilicen especies icónicas en general y del país, sesgando la atención hacia otros grupos de animales (Salas, 2018). Tal es el caso de la variedad genética de los recursos agropecuarios, en el cual el 73% de los alumnos los reconocen como ejemplo de la biodiversidad genética del país; y en el caso de los murciélagos, en donde el 97% registra que uno de los servicios ambientales que otorgan se encuentra la polinización. Ortêncio (2017), menciona que la orientación correcta del conocimiento disponible en la actualidad sobre los murciélagos podría permitir la reducción de aspectos negativos y la explotación de los positivos.

Sin embargo, es necesario tratar temas de conservación, puesto que, aún con las lecturas y las explicaciones, el 63% de la población considera que los zoológicos propician la extinción de los animales. Contraponiéndose a los objetivos reales de los zoológicos, en los cuales se estipula la investigación, conservación, educación y recreación (Hoogesteijn y Pérez, 2010).

En cuanto a la dimensión afectiva, los estudiantes obtuvieron alta valoración de la situación medioambiental, es decir, los alumnos poseen una sensibilidad ambiental positiva (Alea, 2006). Esto se puede ver reflejado en las declaraciones de los alumnos en cuanto a que el 93% opinan que los seres humanos están abusando del medioambiente, el 83% afirma que el equilibrio de la naturaleza es fácilmente alterable, y el 93% considera que todos los seres vivos tienen derecho a existir. Sin embargo, es importante trabajar con la preocupación ambiental existente para lograr dar el siguiente paso hacia un cambio de actitud y convertirlo en un nuevo ámbito. Puesto que, se observó que el 40% del alumnado no está de acuerdo con el desarrollo sostenible y el 77% considera que los seres humanos no tienen derecho a modificar el medio sin importar las consecuencias.

Por otra parte, la toma de conciencia ambiental no está totalmente consolidada en la sociedad actual (Toro y Flores, 2014). Esto se puede ver reflejado en que, el 23% de los alumnos están de acuerdo en que los beneficios que se obtienen al utilizar productos modernos son más importantes que la contaminación que resulta de su producción y uso; así como, el 80% no está dispuesto a reducir el uso de los electrodomésticos, para disminuir los niveles de contaminación. Lo anterior se pudo observar en que la mayoría de los estudiantes porta un termo metálico de moda, sin tomar en cuenta que el proceso de extracción y fabricación de metales es perjudicial para el ambiente (Millán, Sánchez y Olaya, 2015). Por lo tanto, se puede considerar que, a pesar de las opiniones de los alumnos, es necesario reforzar la concientización en la toma de decisiones referentes a los impactos negativos de la tecnología.

En cuanto al uso de papel, aunque el 73% reportó que desecha las hojas de su libreta al cometer un error, se observó que esta actividad disminuyó en el transcurso del trimestre, además el 7% se comprometió a dejar de hacerlo. De igual forma, se ha notado un cambio de actitud con respecto al uso de energía eléctrica, al cerrar la puerta y apagar las luces de los salones; y en el manejo de los residuos sólidos, al mantener las áreas recreativas sin basura al terminar el descanso.

Con respecto al impacto de las actividades, es importante agregar que el juego es una fuente inagotable de aprendizaje para la vida, fomenta la socialización, despliega habilidades y conductas y colabora en el desarrollo de la personalidad (Toro y Flores 2014). Asimismo, la modificación de juegos pertenecientes al conocimiento popular, como el memorama, el crucigrama, la sopa de letras y la torre de madera, facilitó la asimilación de conceptos complejos relacionados con el medioambiente, dado que no es necesario repetir instrucciones tediosas a los alumnos antes de iniciar la actividad. Tal como menciona Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2016),

en donde la ventaja más importante de los juegos es que los estudiantes no necesitan tener conocimientos previos y, por tanto, evitan una dificultad para aprender.

Las experiencias de aprendizaje de los alumnos se encuentran implícitas en cada una de las actividades que realizan (Pérez y Collazos, 2007). Lo cual se aprecia en que, al finalizar ciertas actividades, se empezó a notar un cambio de actitud en la toma de decisiones proambientales. De igual forma, Sánchez y Balguera-Dávila (2012), sugieren que la mejor forma para desarrollar actitudes proambientales es la implementación de programas de intervención que involucren a los estudiantes con su entorno cercano. Es por esta razón, que las actividades lúdicas que se realizaron se diseñaron dentro de un contexto local; logrando reforzar los componentes cognitivo y afectivo. Esto se observó al utilizar el memorama de servicios ambientales, en donde los alumnos relacionaron diversos organismos y ecosistemas de la región con el servicio ambiental que ofrecen. Además, con esta actividad los alumnos mencionaron:

“

“la actividad me parecía entretenida, los dibujos son bonitos y así es más fácil aprender o relacionar los servicios ambientales” (A16, comunicado personal, 2019), así como “a mí me gustó mucho el juego, porque nos ayuda a comprender y entender las funciones de la naturaleza”

(A11, comunicado personal, 2019).

”

Sin embargo, al emplear el crucigrama y la sopa de letras como estrategia lúdica no logró brindar los resultados esperados. Puesto que, en primera medida, los estudiantes en su mayoría no analizaban las lecturas proporcionadas, sino que buscaban directamente las respuestas; razón por la cual en algunos casos argumentaban que “-el crucigrama- es



CONCLUSIONES

Las actividades lúdicas empleadas ayudaron a simplificar algunos de los conceptos relacionados con el medioambiente, como: servicios ecosistémicos e impacto de la actividad humana en el medioambiente; lo cual permitió una mejor asimilación por parte de los estudiantes.

Es importante contextualizar los temas y utilizar figuras (plantas, animales y ecosistemas) pertenecientes a su entorno regional y fáciles de reconocer por parte de los alumnos, para generar una mejor identificación con su medio, logrando una mayor eficiencia en las actividades.

El manejo de juegos conocidos, fue una ventaja importante en la explicación de conceptos medioambientales, debido a que reduce la utilización de instrucciones complejas; logrando mejorar la atención de los alumnos en el juego.

En suma, el uso de actividades lúdicas como estrategias de enseñanza en temas de biodiversidad y servicios ambientales de la asignatura Ciencia y tecnología. Biología no logran generar un cambio en el nivel de Conciencia Ambiental; puesto que, existe semejanza estadística entre las medias del grupo control con el experimental ($N= 28$; $t= 1.33$; p valor= 0.19; grados de libertad= 26), con el 95% de confianza. Sin embargo, de manera cualitativa se observó una transformación en la actitud y comportamiento del alumnado en cuestiones proambientales.

muy difícil, me gustan más las sopas de letras, porque solo busco las respuestas" (A3, comunicado personal, 2019), y al mismo tiempo, señalaban que "había mucho que leer y en donde menos te lo esperabas aparecía la respuesta" (A11, comunicado personal, 2019).

Al momento de concluir la actividad de la torre de madera para representar la fragilidad del medioambiente, se observó asombro por parte de los alumnos, porque reconocieron el impacto de sus acciones en el medioambiente; lo cual se pudo reflejar en que la mayoría consideró para realizar futuros trabajos utilizarán materiales que sean de menor impacto para el ambiente, evitando ocupar el poliestireno expandido (UNICEL). Apoyando a lo expuesto por Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2016), los que señalan que un proceso de aprendizaje focalizado en las causas y posibles soluciones a problemas ambientales concretos, puede ser analizado desde varias perspectivas; para que el alumno pueda construir explicaciones sencillas de una realidad social y medioambiental compleja; proponiendo la expresión de las opiniones de todos los alumnos, ya que se construyen nuevos puntos de vista, los cuales no siempre ocurren a través de un proceso de análisis individual.

BIBLIOGRAFÍA

- Alea, A. (2006). Diagnóstico y potenciación de la educación ambiental en jóvenes universitarios. Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía, 3(6), 1-29.
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial. República Oriental de Uruguay: Universidad de la República.
- Bueno, P. (2014). El Ecobarómetro, la conciencia ambiental y las propuestas electorales en Andalucía. Revista Rupturas, 4(1), 24-49.
- Buzo, P. (2016). El verde en la ciudad blanca. En G. Piñón, Antología del medio ambiente: ¿Cómo ves? (págs. 164-167). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos, A. (2016). Diseño de una propuesta de plan intercultural de educación ambiental no formal con jóvenes de la Reserva Cuxtal, Mérida, Yucatán, México. Universidad Autónoma de Yucatán: Tesis presentada como requisito para obtener el título de Licenciado en Biología.
- Castanedo, C. (1995). Escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. Revista Complutense de Educación, 6(2).
- Gädicke, J., Ibarra, P., y Osse, S. (2017). Evaluación de las percepciones medioambientales en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía. Estudios Pedagógicos, XLIII(1), 107-121.
- Gomera, A., Villamandos, F., y Vaquero, M. (2012). Medición y categorización de la conciencia ambiental del alumnado universitario: contribución de la Universidad a su fortalecimiento. Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado, 16(2), 213-228.
- González, É., y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidades. Perfiles Educativos, XXXI(124), 1-19.
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. Revista Publicando, 2(1), 62-77.
- Hoogesteijn, A., y Pérez, S. (2010). Colecciones de animales en cautiverio. En R. Durán, y M. Méndez (coords.), Biodiversidad y Desarrollo Humano (págs. 408-413). México: CICY, PPD-FMAM, CONABIO y SEDUMA.
- Jiménez, M., y Lafuente, R. (2010). Defining and measuring environmental consciousness. Revista Internacional de Sociología, 68(3), 731-755.
- Marcano, K. (2015). Aplicación de un juego didáctico como estrategia pedagógica para la enseñanza de la estequiometría. Revista de Investigación, 39(84), 181-204.
- Millán, F., Sánchez, D., y Olaya, J. (2015). Recocla je de aluminio: oportunidades de desarrollo en Bogotá (Colombia). Gestión y Ambiente, 18(2), 135-152.
- Miranda, D. (2017). Medición de la conciencia ambiental en estudiantes de ciencias agrarias de la Universidad Nacional de Tumbes. Revista Humanidades e Innovación, 4(2), 108-123.
- Novo, M. (1995). La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. España: Editorial Universitas, S.A.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. Revista Iberoamericana de Educación(11), 75-102.
- Organización de las Naciones Unidad para la Alimentación y la Agricultura. (2015). Un suelo sano es un suelo vivo. Recuperado el 23 de agosto de 2019, de Suelos y biodiversidad: <http://www.fao.org/soils-2015/news/news-detail/es/c/282677/>
- Orténcio, H. (2017). Educación ambiental para la conservación de los murciélagos. Revista Bioika, 1, 1-5.
- Pacheco, F. (2004). Más allá de las rejas, El zoológico. un espacio para la ciencia. ¿Cómo ves?(63), 10-15.
- Pérez, L., y Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. Universidad Tecnológica de Pereira: Tesis presentada como requisito para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía infantil.
- Peza, G., Ortega, A., y Murillo, M. (2014). Educación para el Desarrollo Sustentable: problemas ambientales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos. México: SEP, SEMARNAT, Secretaría de Educación, IIIPE.
- Piñero, J. (2003). Propuesta para la realización de proyectos integrados basados en los estudios ecológicos de los anuros como estrategia pedagógica en la educación ambiental. Tópicos en Educación Ambiental, 5(13), 81-92.
- Posada, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica. Universidad Nacional de Colombia: Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magíster en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud.
- Ramírez, J., y Gutiérrez, R. (2018). Educación y conciencia ambiental en estudiantes de dos colegios técnicos nocturnos de la provincia de Cartago, Costa Rica. Innovaciones Educativas, XX(28), 53-65.
- Rivera, H. (2010). Los dinosaurios de México. Ciencias(98), 40-51.
- Ruiz, B. (2010). ¿Papel o plástico. ¿Cómo ves?(138), 10-14.
- Ruiz, E., y Díaz, E. (2008). Enriquecimiento ambiental de nutria marina Lontra felina (Molina 1782) en el Parque Zoológico Huachipa entre febrero y marzo del 2007. Ecología Aplicada, 7(1), 49-54.
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2009). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra, I. Dorio, J. Gómez, A. Latorre, F. Martínez, I. Massot, . . . R. Vilà, Metodología de la Investigación Educativa (2º edición ed., págs. 89-126). España: Editorial La Muralla, S.A.
- Salas, G. (2018). Un juego como estrategia de educación ambiental sobre la biodiversidad de Colombia. Tecné, Episteme y Didaxis: TED(44), 167-184.
- Sánchez, H., y Balaguera-Dávila, C. (2012). Conciencia moral ambiental: pertinencia de una mediación escolar. Rastros Rostros, 14(28), 129-136.
- Sánchez, Ó. (1998). Murciélagos de México. Biodiversitas de México, 4(20), 1-11.
- Sans, A. (2009). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra, I. Dorio, J. Gómez, A. Latorre, F. Martínez, I. Massot, . . . R. Vilà, Metodología de la Investigación Educativa (2º edición ed., págs. 167-194). España: Editorial La Muralla, S.A.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Organización de los Consejos Técnicos Escolares 2019-2020. México: Secretaría de Educación Pública.
- Toro, F., y Flores, A. (2014). Educación ambiental y biodiversidad. Revista Jábega, III(106), 60-71.
- Vázquez-Alonso, Á., y Manassero-Mas, M. (2016). Juegos para enseña la naturaleza del conocimiento científico y tecnológico. Educar, 53(1), 149-170.
- Vega, P., y Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 4(1).
- Yáñez, S. (2013). La lúdica vs juego ¿estrategia didáctica? Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Julio-Diciembre 2013, 13.
- Young, A., y McElhone, M. (1989). Lineamiento para el desarrollo de la educación ambiental no formal. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORE-ALC).

ANÁLISIS DEL EJERCICIO DOCENTE, PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

ANALYSIS OF TEACHING PRACTICE, TO IMPROVE
EDUCATIONAL PRACTICE



M.C. Christian Pérez Contreras

Universidad Autónoma de Sinaloa

fchristiancpc87@hotmail.com

Dra. Irma Osuna Martínez

Universidad Autónoma de Sinaloa

osunamtzir@gmail.com

M.C. Dora Yaqueline Salazar Soto

Universidad Autónoma de Sinaloa

dryaqueleine@gmail.com

RESUMEN

La práctica educativa de los docentes es un proceso dinámico y reflexivo, que abarca los sucesos ocurridos en el binomio maestro-estudiante. Hay que mencionar que la mejora de la práctica educativa da inicio con el análisis del ejercicio docente, bajo la consideración de elementos substanciales en distintos momentos en los que se desarrolla ésta, donde se integra la pedagogía y la didáctica. El presente texto tiene como objetivo citar acciones esenciales que sean útiles para el docente, los cuales surgieron de la revisión literaria, con el cometido de llevar a cabo una autorreflexión de la práctica educativa. La metodología que se empleó es exploratoria, cualitativa y descriptiva con sustento en un análisis documental. En los resultados se expresa el análisis literario y los datos de la implementación de una lista de cotejo, con base en el aporte de García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008); Bohórquez y Corchuelo (2006); Fierro y Contreras (2003); Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015); Cañedo y Figueroa (2013) y Salazar-Gómez y Tobón (2018) para que al hacer uso de ella los docentes puedan mejorar su ejercicio dentro de las aulas, de esta manera mejorar la práctica educativa.

Palabras claves: Análisis, ejercicio docente y práctica educativa.

ABSTRACT

The educational practice of teachers is a dynamic and reflective process, which includes the events that occurred in the teacher and student binomial. It should be mentioned that the improvement of educational practice begins with the analysis of the teaching exercise, under the consideration of substantial elements in different moments in which it is developed where pedagogy and didactics are integrated. The objective of this text is to cite essential actions that are useful for the teacher, which arose from the literary review, in order to carry out a self-reflection of educational practice. The methodology used is exploratory, qualitative and descriptive based on a documentary analysis. The results express the literary analysis and the data of the implementation of a checklist, based on the contribution of García-Cabrero, Loredo and Carranza (2008); Bohórquez and Corchuelo (2006); Fierro and Contreras (2003); Nava-Gómez and Reynoso-Jaime (2015); Cañedo and Figueroa (2013) and Salazar-Gómez and Tobón (2018) so that by making use of it, teachers can improve their exercise in the classroom, thus improving educational practice.

Key Words: Analysis, teaching exercise and educational practice.

INTRODUCCIÓN



Las instituciones educativas son espacios donde los docentes llevan a cabo su ejercicio educativo, es ahí, donde cada uno de ellos trasladan la culturalidad adquirida en su proceso de vida, la cual genera un impacto que en muchas ocasiones no se considera positivo en los actores principales de la educación "Los estudiantes". Ser docente conlleva vocación, responsabilidad y compromiso, que se asume desde la profesionalización y una autorreflexión profunda del ejercicio educativo, esto permite obtener información que de tomarse en cuenta abona a la mejora de esta.

Algunos centros educativos recolectan información sobre el ejercicio docente a través de cuestionarios que se aplican a los estudiantes cuyo propósito es evaluar el desempeño que han mostrado los docentes al desarrollar los contenidos temáticos de la unidad de aprendizaje que le corresponde, así pues, se mide el efecto del curso. En la mayoría de los casos sirven para ver la percepción de los alumnos la cual es subjetiva y se sustenta en que si le cae bien o mal el docente, resultados que carecen de una verdadera reflexión sobre la pedagogía y didáctica. Ahora bien, los docentes para asegurar la calidad educativa se encuentran bajo el deber moral de llevar a cabo un análisis de la práctica docente a través de una autorreflexión de los distintos momentos en los que se ejecuta esta.

Es importante rescatar el concepto de la práctica docente. De acuerdo con Luque, Ortega, y Cubero (1997) tiene relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, las cuales están plasmadas en la planeación, además, incluye la ayuda que se le brinda a los estudiantes con relación a los contenidos de aprendizaje. Por otra parte, De Lella (1999) la concibe

como la acción especialmente referida al proceso de enseñar. Desde la posición de García, Loredo, y Carranza, (2008) la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y estudiantes.

Detal manera que este trabajo se justifica en el aumento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el cual, debido a la globalización ha sufrido cambios con base en las políticas educativas, lo que trae consigo grandes retos para el sistema educativo, donde se involucra a todos los actores, de manera particular a los agentes de cambio: "Los docentes". La principal encomienda que tiene la educación actual, es el incremento de la calidad educativa, es ahí, que se dan grandes debates sobre cómo se puede lograr esto. Con relación a ello, Magendzo (2006), menciona que "la educación es un derecho consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos" (p. 40). Lo que significa que es la llave para el goce de todos los derechos, la cual, si se concibiera desde una visión humanista, en donde todas las personas tengan las mismas oportunidades, cambiaría el sistema, cumpliéndose así este derecho lo cual aseguraría la calidad educativa.

Al afirmar que, la educación se centra en el ser humano donde el único fin sea transformarlo a través de la construcción del conocimiento, permite desarrollar una visión amplia sobre lo que habría que hacer en el ejercicio docente para la transformación de la práctica educativa ... "se trata, entonces, de ofrecer inversiones a la educación no sólo para facilitar el desarrollo económico, sino también y, sobre todo, para construir valores y conocimientos que tengan como fin desarrollar la dignidad humana." (Magendzo, 2006, p.41). Hablar de calidad involucra directamente a todos los docentes, donde cada uno a través del análisis de su ejercicio

puede adecuar los recursos necesarios para la obtención de mejores resultados con base en el desarrollo de la dignidad humana.

Puede agregarse que, son de diversa naturaleza las condiciones que se requieren para alcanzar la igualdad en los resultados de una mejora educativa, entre los que se destacan cuestiones financieras, la pedagogía, los recursos humanos y los medios tecnológicos. Como dice Escudero (2000), dichas condiciones son adquiridas a través de recibir una formación permanente por parte de los docentes para llevar a cabo su ejercicio, considerado como uno de los parámetros más altos de diversos estudios para que el currículum y las leyes simbolicen oportunidades para la mejora de la pedagogía (integra recursos humanos, tecnológicos y financieros). Así pues mejora la educación.

Los docentes tienen la responsabilidad de generar cambios y de promover una renovación en la pedagogía. Son “agentes del currículum” (Escudero, 2000, p.209). Dicho en otras palabras, son los que identifican en su ejercicio elementos que requieren ser atendidos para el progreso y enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, dicha posición conlleva innumerables implicaciones para las políticas y prácticas que se tendrán que obtener en relación con el magisterio y su profesionalización.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

De acuerdo con Fierro y Contreras (2003) el ejercicio docente y la práctica educativa se define como “una diversa y compleja trama de relaciones entre personas” (p.1). Dicho en otras palabras, es la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar. Por esto, es necesario considerar las distintas dimensiones que conforman el acto del ejercicio docente como punto de partida para su análisis y reflexión, así aumentar la calidad de la práctica educativa:

Dimensión Personal. El docente es un ser humano por lo que su ejercicio es una práctica humana, entiéndase que es un ser perfectible que tiene fortalezas y áreas de oportunidad, para el análisis. En esta dimensión se debe considerar la historia personal, la experiencia profesional, su vida en la cotidianidad y el trabajo.

Dimensión Institucional. La institución educativa es el escenario donde se lleva a cabo el ejercicio docente, para la reflexión de esta dimensión se debe considerar las normas de comportamiento, la comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos.

Dimensión Interpersonal. Es la interacción entre los elementos que conforman el sistema educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Para su análisis engloba el clima de trabajo, los sucesos que se presentan, la comunicación y la participación de cada uno de ellos.

Dimensión Social. Se refiere al contexto en el que se desarrolla el ejercicio docente, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Dimensión Didáctica. El papel que juega el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje orienta, dirige, facilita y guía a los estudiantes para la construcción del aprendizaje. Aquí se debe considerar la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, las formas de enseñar, de concebir el proceso educativo y su evaluación.

Dimensión Valoral (valórica). Hace referencia al conjunto de valores aplicados durante el ejercicio docente, esta dimensión hace énfasis en la meditación sobre los valores y conductas, la resolución de problemas, y variedad de opiniones de distintas temáticas; elementos que el maestro de alguna manera transmite a los estudiantes. (Fierro y Contreras, 2003)

En relación con lo anterior, el docente al analizar bajo este conocimiento su ejercicio, tiene como resultado una reflexión profunda e integral. De la misma manera, García Cabrero, Loredo y Carranza (2008), afirman que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro-alumnos y alumnos-alumnos, donde intervienen situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, no se restringe al concepto de docencia, más bien es considerada la práctica más amplia, que García Cabrero, Loredo y Carranza (2008, p. 3) abarcan en tres momentos:

1. El pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza.
2. La interacción educativa en el aula.
3. La reflexión sobre los resultados alcanzados.

Al respecto conviene decir que, hay una complementariedad entre el ejercicio docente y la práctica educativa, ya que el primer concepto abarca los sucesos que ocurren dentro del aula donde se vincula

con las actividades que realizan los docentes y alumnos, mientras que la práctica educativa se entiende como una visión amplia donde se consideran aspectos extraula que puedan inferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A juicio de Coll y Solé (2002), para llevar a cabo una mejora en la educación hay que analizar la práctica educativa comprendiendo en primer lugar el ejercicio docente y la consideración de los mecanismos de influencia educativa. Definitivamente primero hay que analizar de manera profunda el ejercicio docente, con la consideración de los momentos y elementos mencionados por los autores para mejorar la práctica educativa.

Por eso, hoy en día las políticas educativas han dirigido la educación por el paradigma de las competencias, donde se considera al docente como un promotor del conocimiento, el cual debe reflexionar sobre su práctica docente lo que se considera otro reto para los agentes curriculares, ya que se involucran elementos que deben ser estimados para el desarrollo de su ejercicio; para el momento de evaluar a los estudiantes y por ende para el análisis de su práctica. Con base en Bohórquez y Corchuelo (2006), mencionan que debido a este enfoque de las competencias el aula ha sufrido una transformación, ahora ya no es un lugar de contención, sanción, despotismo y memorización lo que genera una mejor relación docente-discente.

Cabe señalar que no todos los docentes llevan a cabo su ejercicio con la consideración de lo antes citado, por falta de profesionalización en el área lo que retarda el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por lo que resulta necesario tener el conocimiento puesto que facilitaría el proceso de análisis de su ejercicio. En la opinión de Rueda (1996), afirma que la calidad de la educación solo se puede lograr mediante esquemas que permitan el análisis sobre cómo se lleva a cabo la práctica educativa, esta postura del autor surge desde la aportación de organismos como el Banco Mundial (1990-1992) la CEPAL y la UNESCO (1992). Lo cual significa que, mediante el análisis del ejercicio docente habrá una mejora en la práctica educativa.

En relación con la práctica docente se han realizado diversas investigaciones entre las que se encuentran García, Loredo y Carranza (2008) que proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: **1)** el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; **2)** la interacción educativa dentro del aula; y **3)** la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta desarrollada por los autores considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.

Por otra parte, Cañedo y Figueroa (2013) refieren que cuando los docentes cuentan con formación en pedagogía, su práctica docente es dinámica y fomenta en los estudiantes el aprendizaje activo, tanto en el plano de su pensamiento como de sus acciones. En relación con profesores no pedagogos, Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015) en su trabajo argumentan que en México es necesario impulsar programas educativos de estudios avanzados, cuyo objeto de estudio sea la profesionalización de la práctica educativa. Asimismo, sustentan que la actualización permanente de los docentes debe dejar de asumirse en forma de cursos cortos, talleres y seminarios, para dar paso a una formación continua y permanente de los docentes del nivel medio superior. Salazar-Gómez y Tobón (2018) refieren que mediante un análisis documental se sistematizó el concepto de formación docente en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento, tomando como referencia la socioformación.

Con base a todo lo antes citado, se elaboró un instrumento cuya finalidad es la de generar en los docentes un momento de reflexión sobre su práctica docente con miras a mejorar la práctica educativa, dicha herramienta es una lista de cotejo que permite la autorreflexión en los mismos, su modalidad de

respuesta es Si o No a las acciones que se cuestionan para desarrollar la docencia, con un apartado de observaciones para que el docente haga conciencia sobre qué criterios deber tomar en cuenta para desarrollar dicha profesión.



METODOLOGÍA

El presente texto, busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera mejora la práctica educativa al analizar el ejercicio docente? Del que parte el objetivo principal, donde se pretende citar elementos que promuevan la reflexión sobre el ejercicio docente con base a los argumentos dados por autores que han investigado sobre el tema, los cuales al ser considerados motiven a cambios que impacten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los responsables. Por lo que la metodología es exploratoria, cualitativa, descriptiva con una revisión documental del 2003 al 2018 que da análisis y sustento para la construcción y aplicación de una lista de cotejo, la cual se sustenta en el aporte de García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008); Bohórquez y Corchuelo (2006); Fierro y Contreras (2003); Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015); Cañedo y Figueroa (2013) y Salazar-Gómez y Tobón (2018) para que los docentes al hacer uso de ella puedan mejorar su ejercicio dentro de las aulas, de esta manera se pretende abonar a la mejora de la práctica educativa.

RESULTADOS

De acuerdo con Fierro y Contreras (2003) es necesario que se consideren las distintas dimensiones como punto de partida del análisis y reflexión de la práctica docente las cuales se mencionan a continuación: Dimensión personal; institucional; interpersonal; social y didáctica. Asimismo, Bohórquez y Corchuelo (2006), mencionan que debido a este enfoque de las competencias el aula ha sufrido una transformación, ahora ya no es un lugar de contención, sanción, despotismo y memorización lo que genera una mejor relación docente-discente.

Por otra parte, García, Loredo y Carranza (2008) proponen tres dimensiones: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Cabrero, Loredo y Carranza (2008), afirman que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro-alumnos y alumnos-alumnos, donde intervienen situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe agregar que, Cañedo y Figueroa (2013) refieren que cuando los docentes cuentan con formación en pedagogía, su práctica docente es dinámica y fomenta en los estudiantes el aprendizaje activo, tanto en el plano de su pensamiento como de sus acciones. En relación con profesores no pedagogos, Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015), argumentan que en México es necesario impulsar programas educativos de estudios avanzados, cuyo objeto de estudio sea la profesionalización de la práctica educativa. Por último, Salazar-Gómez y Tobón (2018) refieren que mediante un análisis documental se sistematizó el concepto de formación docente en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento, tomando como referencia la socioformación.



Con el propósito de guiar a los maestros en el análisis de su ejercicio docente para la mejora de la práctica educativa, se elaboró una lista de cotejo con base al análisis documental antes mencionado, para ello, se dividió en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas.

Dicho instrumento se aplicó a 33 docentes de educación superior, de los cuales 25 son de sexo femenino y 8 de sexo masculino, en un rango de edad de los 25 a los 68 años, quienes expresaron que sus años de servicio van desde los 2 a los 30 años. La lista de cotejo cuenta con cuarenta ítems donde se contestan con un Si o un No. El instrumento valora tres dimensiones: la primera hace referencia al antes del ejercicio docente, donde se evalúa el pensamiento crítico y la didáctica que maneja el profesor que a su vez se expresa en la planeación de la enseñanza, esta dimensión está compuesta por 13 ítems a continuación, se expresan los resultados (ver tabla1).

Tabla I.

REFLEXIÓN: ANTES DE LLEVAR A CABO EL EJERCICIO DOCENTE.

Nº	Ítem	Repuesta	
		Si	No
1	Realiza un diagnóstico previo del grupo donde desarrollará su ejercicio docente.	28 (84.8%)	5 (15.2 %)
2	Identifica características específicas de los integrantes del grupo donde llevará a cabo su ejercicio docente.	28 (84.8%)	5 (15.2 %)
3	Identifica las características del contexto donde desarrollará su ejercicio docente.	29 (87.9%)	4 (12.1%)
4	La institución cuenta con los espacios adecuados para desarrollar de manera satisfactoria su ejercicio docente.	25 (75.8%)	8 (24.2%)
5	Tiene una expectativa del grupo.	28 (84.8%)	5 (15.2 %)
6	Ha trazado metas a corto y largo plazo.	29 (87.9%)	4 (12.1%)
7	Las metas de su ejercicio docente se vinculan con el marco de un proyecto institucional, es decir, tiene relación con las metas y políticas de la institución donde labora.	30 (90.9%)	3 (9.1%)
8	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizará en el aula se adecuan a las características del grupo.	31 (93.9%)	2 (6.1%)
9	Tomó un curso de actualización docente previo al inicio del ejercicio docente.	21 (63.6%)	12 (36.4%)
10	Su planeación se desarrolla con orientación humanista y valores.	31 (93.9%)	2 (6.1%)
11	Considera la acción docente como práctica reflexiva.	33 (100%)	
12	Cuenta con los conocimientos necesarios para desarrollar su ejercicio docente en la unidad de aprendizaje asignada.	33 (100%)	
13	Participa en las actividades que promueve la institución.	32 (97%)	1 (3%)

Observaciones: consideran los docentes que habría que agregar al instrumento la opción de a veces.

Fuente: Construcción propia, 2020.

La segunda dimensión hace referencia al durante de la interacción educativa dentro del aula, es ahí donde se desarrolla la práctica docente y educativa, confor-

mada por 19 reactivos, a continuación, se describen los resultados (ver tabla 2).

Tabla II.

REFLEXIÓN: DURANTE LA PRÁCTICA DOCENTE Y EDUCATIVA.

Durante el ejercicio docente: la interacción educativa dentro del aula		Repuesta	
Nº	Ítem	Si	No
14	Tiene un propósito particular para cada sesión.	33 (100%)	
15	Enuncia el propósito de la clase respecto al tema que se abordará y la forma en cómo se va a trabajar.	29 (87.9%)	4 (12.1%)
16	Enuncia las normas de comportamiento y comunicación entre los integrantes del aula.	33(100%)	
17	Hace uso de rapport con los estudiantes.	29 (87.9%)	4 (12.1%)
18	Realiza ejercicios de reforzamiento de la claridad después de dar una indicación.	31 (93.9%)	2 (6.1%)
19	Genera un ambiente de confianza con los estudiantes.	33 (100%)	
20	Promueve la participación de los estudiantes.	33 (100%)	
21	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen relación directa con el tema que se abordará en clase.	33 (100%)	
22	Presta atención a los comportamientos de los estudiantes dentro del aula.	33 (100%)	
23	Atiende las dudas que se generan en el aula.	33 (100%)	
24	Hace desplazamientos en el aula para identificar el progreso de los estudiantes en las actividades.	31 (93.9%)	2 (6.1%)
25	Genera conflicto en los estudiantes para la resolución de problemas.	28 (84.8%)	5 (15.2%)
26	Promueve el trabajo colaborativo.	33 (100%)	

27	Promueve los valores dentro del aula.	32 (97%)	1 (3%)
28	Comparte el tema que se verá la próxima clase.	32 (97%)	1 (3%)
29	Da instrucciones claras sobre la tarea para la próxima clase.	33 (100%)	
30	Hace uso de las habilidades de variación de estímulo (estímulos, técnicas verbales y no verbales).	30 (90.9%)	3 (9.1%)
31	Utiliza instrumentos de evaluación para cada estrategia que emplea en el aula.	21 (63.6%)	12 (36.4%)
32	Lleva a cabo una auto, co y heteroevaluación.	21 (63.6%)	12 (36.4%)

Observaciones:

Fuente: Construcción propia, 2020.

La dimensión tres hace referencia a la evaluación de los resultados obtenidos conformada por ocho ítems, además se anexa un espacio de observaciones para el instrumento, a continuación, se expresan los resultados obtenidos (ver tabla 3).

Tabla III.

REFLEXIÓN: DURANTE LA PRACTICADO DOCENTE Y EDUCATIVA.

Después del ejercicio docente: la reflexión sobre los resultados alcanzados

Nº	Ítem	Repuesta	
		Si	No
33	Reflexiona sobre los resultados obtenidos en cada sesión.	30 (90.9%)	3 (9.1%)
34	Analiza los instrumentos empleados en el aula para evaluar.	27 (81.8%)	6 (18.2%)
35	Analiza el desarrollo de los saberes teóricos en los estudiantes.	31 (93.9%)	2 (6.1%)
36	Analiza los saberes prácticos de los estudiantes.	30 (90.9%)	3 (9.1%)
37	Analiza el desarrollo actitudinal de los estudiantes.	30 (90.9%)	3 (9.1%)
38	Hace adecuaciones curriculares de acuerdo con la identificación de Necesidades Educativas Especiales (NEE).	25 (75.8%)	8 (24.2%)
39	Promueve el aprender sobre responsabilidad para trabajar en equipo desde un enfoque interdisciplinario.	29 (87.9%)	4 (12.1%)
40	Remite casos específicos de estudiantes a los departamentos pertinentes.	28 (84.8%)	5 (15.2%)

Observaciones:

Fuente: Construcción propia, 2020.

DISCUSIÓN

En la lista de cotejo para el análisis docente la cual se realizó con base a los aportes de García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008); Bohórquez y Corchuelo (2006) y Fierro y Contreras (2003) propuesta en este trabajo se presentan las tres etapas de análisis expresas por García, Loredo y Carranza (2008), lo cual garantiza que el docente identifica las áreas que haya que fortalecer para el bienestar del proceso educativo, por otra parte Cañedo y Figueroa (2013) mencionan que en las instituciones de educación superior no trabajan profesionales en educación, por lo tanto requieren de un adiestramiento en herramientas pedagógicas para lograr la práctica

dinámica aunado con instrumentos de autoanálisis lo que permite mejorar la práctica educativa de los docentes. Afirmación que corroboran Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015) quienes argumentan que es necesario hacer uso de instrumentos que permitan a los docentes llevar a cabo una reflexión de su práctica docente lo que impacta de manera favorable en la práctica educativa. Por último, Salazar-Gómez y Tobón (2018) afirman que la docencia se centra en la socioformación, esto alude a una formación integral donde se ve a los sujetos como seres en un proceso, cuyo fin es la realización para el bienestar de la sociedad.

CONCLUSIONES

Se concluye que, la literatura y los resultados obtenidos en la aplicación de la lista de cotejo dan argumentos para una reflexión efectiva de la práctica docente, la cual puede generar cambios de paradigmas, con relación a ello habría que ir de lo micro a lo macro, con referencia en los tres momentos de la práctica educativa el antes, durante y después, con la consideración de cada uno de los elementos, por ejemplo en el antes; realizar un diagnóstico previo donde se identifiquen las características del grupo, qué expectativas tiene el docente sobre el grupo, que propósito pretende cumplir, qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se adecuan a los estudiantes; en el segundo momento referente al durante del ejercicio docente, se identificó que previamente se llevaban a cabo las actividades dentro del aula y finalmente el después; la evaluación que

no solo se toma en cuenta la información que reflejan los cuestionarios que se aplican a los estudiantes al término de un módulo.

Además de considerar los factores contextuales en el que se lleva a cabo el ejercicio docente donde intervienen situaciones que van más allá de la interacción entre docente-dicentes en el aula sino más bien involucran las lógicas de gestión y la organización institucional del centro educativo, de esta manera se mejorará la práctica educativa desde el análisis del ejercicio docente. Por consiguiente, se propone una lista de cotejo para que los maestros que la usen puedan llevar a cabo un análisis de su ejercicio docente para mejorar la calidad de la práctica educativa, elaborada con sustento en las aportaciones de los autores antes citados véase la lista de cotejo (anexo 1).

BIBLIOGRAFÍA

- Bohórquez, G. F. F. & Corchuelo, M. M. H. (2006).** Análisis de la Práctica Docente. Una mirada a la práctica docente. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3. Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3/html/fbymc.html>
- Cañedo, O. T. de J. & Figueroa R, A. E. (2013).** La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Sinéctica, (41), 2-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlang=es
- Coll, C. y Solé, I. (2002).** Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- De Lella, C. (1999).** Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Escudero, J. M. (2000).** El currículum, las reformas y la formación del profesorado. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Síntesis, Madrid, 209-236.
- Fierro, S., & Contreras, J. (2003).** La práctica docente y sus dimensiones. Valorar. UG. Disponible en internet: www.Google.es, 21
- García, C; Loredo E, J; Carranza P, G. (2008)** Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, sin mes, 2008, pp. 1-15 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de redie@uabc.mx
- Luque, A., Ortega, R. y Cubero, R. (1997)** Concepciones constructivistas y práctica escolar. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), La construcción del conocimiento escolar. (pp. 313-336) Barcelona: Paidós.
- Magendzo, K. A. (2006).** El derecho a una educación, a una educación de calidad con equidad para todos: el ejercicio de un derecho humano. Diario de la Sociedad Civil.
- Nava-Gómez, G. N., & Reynoso-Jaime, J. (2015).** Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. Revista Educación, 39(1), 137-157.
- Rueda, B. M. (1996).** ¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. ANUIES, México. Colección Biblioteca de Educación Superior.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018).** Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. Revista Espacios, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>

Anexo 1

LISTA DE COTEJO PARA AUTOANÁLISIS DEL EJERCICIO DOCENTE.

El propósito de esta lista de cotejo es guiar a los docentes en el análisis de su ejercicio docente para la mejora de la práctica educativa.

Nombre del docente: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Instrucciones: Observe y coloque si identifica las conductas relacionadas a continuación durante su práctica docente. Se requiere que marque con una ("X") para indicar la presencia o ausencia de cada indicador.

LISTA DE COTEJO.

No.	Dimensiones/Ítems	Si	No	A veces
Antes del ejercicio docente: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza				
1	Realiza un diagnóstico previo del grupo donde desarrollará su ejercicio docente.			
2	Identifica características específicas de los integrantes del grupo donde llevará a cabo su ejercicio docente.			
3	Identifica las características del contexto donde desarrollará su ejercicio docente.			
4	La institución cuenta con los espacios adecuados para desarrollar de manera satisfactoria su ejercicio docente.			
5	Tiene una expectativa del grupo.			
6	Ha trazado metas a corto y largo plazo.			
7	Las metas de su ejercicio docente se vinculan con el marco de un proyecto institucional, es decir, tiene relación con las metas y políticas de la institución donde labora.			
8	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizará en el aula se adecuan a las características del grupo.			
9	Tomó un curso de actualización docente previo al inicio del ejercicio docente.			
10	Su planeación se desarrolla con orientación humanista y valores.			

- 11 Considera la acción docente como práctica reflexiva.
- 12 Cuenta con los conocimientos necesarios para desarrollar su ejercicio docente en la unidad de aprendizaje asignada.
- 13 Participa de las actividades que promueve la institución.

Durante el ejercicio docente: la interacción educativa dentro del aula

- 14 Tiene un propósito particular para cada sesión.
- 15 Enuncia el propósito de la clase respecto al tema que se abordará y la forma en cómo se va a trabajar.
- 16 Enuncia las normas de comportamiento y comunicación entre los integrantes del aula.
- 17 Hace uso de rapport con los estudiantes.
- 18 Realiza ejercicios de reforzamiento de la claridad después de dar una indicación.
- 19 Genera un ambiente de confianza con los estudiantes.
- 20 Promueve la participación de los estudiantes.
- 21 Las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen relación directa con el tema que se abordará en clase.
- 22 Presta atención a los comportamientos de los estudiantes dentro del aula.
- 23 Atiende las dudas que se generan en el aula.
- 24 Hace desplazamientos en el aula para identificar el progreso de los estudiantes en las actividades.
- 25 Genera conflicto en los estudiantes para la resolución de problemas.
- 26 Promueve el trabajo colaborativo.
- 27 Promueve los valores dentro del aula.
- 28 Comparte el tema que se verá la próxima clase.
- 29 Da instrucciones claras sobre la tarea para la próxima clase.
- 30 Hace uso de las habilidades de variación de estímulo (estímulos, técnicas verbales y no verbales).
- 31 Utiliza instrumentos de evaluación para cada estrategia que emplea en el aula.
- 32 Lleva a cabo una auto, co y heteroevaluación.

Después del ejercicio docente: la reflexión sobre los resultados alcanzados

- 33 Reflexiona sobre los resultados obtenidos en cada sesión.
- 34 Analiza los instrumentos empleados en el aula para evaluar.
- 35 Analiza el desarrollo de los saberes teóricos en los estudiantes.
- 36 Analiza los saberes prácticos de los estudiantes.
- 37 Analiza el desarrollo actitudinal de los estudiantes.
- 38 Hace adecuaciones curriculares de acuerdo con la identificación de Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- 39 Promueve el aprender a la responsabilidad para trabajar en equipo desde un enfoque interdisciplinario.
- 40 Remite casos específicos de estudiantes a los departamentos pertinentes.

Observaciones:

Fuente: Construcción propia, 2020.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA RÚBRICA DE SOCIODRAMA PARA AUTOEVALUAR LA PERTINENCIA DE UNA SOLUCIÓN

DESIGN AND VALIDATION OF A SOCIODRAMA RUBRIC TO
SELF-ASSESS THE RELEVANCE OF A SOLUTION



Prof. Lourdes González

Profesora investigadora independiente,
directora general del proyecto de análisis educativos
lugmx77@gmail.com
Cuernavaca, Morelos

Ing. Fabiola Carrillo López

Coordinadora de la Carrera Técnico en Plásticos
del Instituto Politécnico Nacional del turno matutino
fabiolacarrillo87@gmail.com
México, Ciudad de México

Prof. Eilen Oviedo González

Jefa del Departamento de Formación y evaluación
docente en la Universidad Autónoma de California
eilen.oviedogonzalez@uabc.edu.mx
México, Baja California

Prof. Marco Salas Luévano

Profesor titular de posgrado en la
Universidad Autónoma de Zacatecas
salasluevano@gmail.com
México, Zacatecas

RESUMEN

Las instituciones educativas emplean instrumentos para evaluar y es necesario plantearlos bajo nuevas perspectivas centradas en preparar a las personas para evaluar la pertinencia de la solución que dan a los problemas de contexto articulada a la sostenibilidad y a la ruta formativa de un plan estratégico (ONU, 2016). Por tanto, el objetivo de la investigación fue diseñar un instrumento de sociodrama enfocado en que la comunidad educativa conozca el nivel que alcanza en conocimientos académicos, en solución y en planificación estratégica al escenificar un problema de la vida real que concierne a los miembros de un grupo. Se usó el método Delphi para la validación de la rúbrica de sociodrama resultando un coeficiente de fiabilidad aceptable y estudiantes de la carrera técnico en plásticos del IPN participaron en la aplicación. Los resultados arrojan que la rúbrica para evaluar el trabajo con sociodrama contribuye a mejorar los procesos de formación y de evaluación, se ocupa de resolver de manera estructural los problemas de contexto, ofrece la construcción para planear estratégicamente y metodológicamente porque atiende a una secuencia didáctica y a una ruta formativa: dirección, planeación, ejecución y socialización. Conviene también, realizar más estudios en otros escenarios y con otras poblaciones.

Palabras claves: instrumentos de evaluación, rúbricas, sociodrama, rúbrica de sociodrama, problemas de contexto, planeación estratégica.

ABSTRACT

Educational institutions use instruments to evaluate and it is necessary to consider them under new perspectives focused on preparing people to evaluate the relevance of the solution they give to the problems of context articulated to sustainability and to the formative route of a strategic plan (ONU, 2016). Therefore, the objective of the research was to design a sociodrama instrument focused on the educational community knowing the level it reaches in academic knowledge, in solution and in strategic planning when staging a real-life problem that concerns the members of a group. The Delphi method was used to validate the sociodrama rubric, resulting in an acceptable reliability coefficient, and students from the IPN plastics technician career participated in the application.

The results show that the rubric to evaluate the work with sociodrama contributes to improve the training and evaluation processes, deals with structurally solving the context problems, offers the construction to plan strategically and methodologically because it attends to a didactic sequence already a training route: direction, planning, execution and socialization. It is also advisable to carry out more studies in other settings and with other populations.

Key Words: context problems, evaluation instruments, rubrics, role playing, role playing evaluation, strategic planning

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en analizar el nivel de claridad que tiene la comunidad de aprendizaje las mejoras que debe realizar al proceso de aprendizaje ante la representación de un sociodrama. Por tanto, el estudio también se enfoca en que examinar la evaluación que hace con el sociodrama en dos dimensiones, en el ámbito de las prácticas pedagógicas y de la construcción de una rúbrica. Lo anterior, además se analiza en dos vías señaladas por algunos autores que han planteado que es necesario plantear las estrategias bajo nuevas perspectivas y ofrecerles la construcción para planear estratégicamente (González, 2018b); o señalan el problema de que hay necesidad de preparar a las personas para evaluar la pertinencia de la solución a un contexto (Carrillo-López, González, Orozco, 2019).

Ante lo dicho, se examina la literatura científica para detectar las preocupaciones de algunas de las voces académicas expertas en ambas dimensiones. Al respecto, entre lo que más les inquieta es la perspectiva eficientista con la que se trabajan los instrumentos de evaluación porque expresan que muestran una falta claridad para articular la valoración al programa de estudios y la recuperación de los elementos históricos y de la vida real (Castañeda y Jiménez, 2015; Salgado, 2015; Díaz-Barriga, 2014; Boaventura, 2007).

Cabe destacar, que la relevancia del estudio se centra en el reto que tiene el profesorado para mejorar la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. Por lo tanto, conviene hacer un fino análisis de la estructura de una rúbrica, la cual rescata para el vaciado de su contenido, la figura de la matriz de doble entrada para exponer en su interior los diferentes niveles de aprendizajes que los evaluados pueden alcanzar en función a los cumplimientos (Sabariego, 2015; Martínez-

Rojas, 2008). Diseñar rúbricas toma su tiempo y se siguen presentando con problemas por el enfoque con el que tratan la evaluación, así lo señalan algunas de las voces con trayectoria en la educación, pero también expresan que el profesorado es perseverante para mejorar los instrumentos de evaluación (Díaz-Barriga, 2014; Picón, 2013).

Por tanto, algunos instructores y voces expertas se suman a advertir que las rúbricas se concibieron para servir a una sociedad industrial y entonces invitan a corregir el enfoque de las matrices de doble entrada porque advierten que regularmente se centraban en dar muestras de conocimientos fácticos, cuando ahora lo que interesa para los evaluados es el de reconocer su nivel de contribución para la humanidad, que implica el grado en que aplican las teorías, los contenidos académicos, las experiencias de la vida cotidiana y la forma en la que exponen con los demás y a la vez da cuenta, del nivel de comprensión y aplicación que se ha alcanzado (Fraile, Pardo, y Panadero, 2017; Díaz-Barriga, 2014; Picón 2013; Santos, 2010).

Y entre las intenciones evaluativas de la rúbrica también se espera que los criterios tengan concordancia y se articulen a las metas educativas nacionales e internacionales (ONU, 2016). Si bien, en los últimos años, una gran mayoría del profesorado es consciente de las diferentes intenciones evaluativas de las rúbricas, también al emplearlas regularmente las adecua y las promueve entre los colegas y los estudiantes porque considera que tienen el potencial para mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Sin duda, las iniciativas para mejorar el uso de las rúbricas se han incrementado con un carácter propositivo, por lo tanto quienes las diseñan se ocupan de mejorarlas en términos de la escritura sea por taxonomías, cuidando



que posean un enfoque incluyente, o que consideren el saber ser - convivir, el saber conocer y el saber hacer, pero sin alterar de forma estructural la rúbrica (Fraile, Pardo, y Panadero, 2017; Cano, 2015; Panadero y Romero, 2014).

Lo cierto, es que las conversaciones y las acciones para mejorar las rúbricas se han generalizado y en menor medida algunos autores se animan a modificar estructuralmente las rúbricas, pero se percibe todavía una ausencia de encadenamiento o una falta de secuencia en el listado que presentan, asemejándose más, a una lista de cotejo con ausencias y presencias y visto así, en la estructura interna de la rúbrica las grandes ausentes son la secuencia didáctica y la ruta formativa (García-Sanz, 2014; Alsina et al., 2013).

En tal sentido, fue importante revisar la literatura científica para observar los avances en la construcción que se hace de la estructura interna de las rúbrica y regularmente es evidente la ausencia de una secuencia

didáctica (inicio, desarrollo y cierre) y de una ruta formativa: direccionamiento, planeación, ejecución y socialización por lo que se dificulta que el instrumento sirva para conseguir las metas de los aprendizajes, o sirva de guía a los estudiantes para construir un plan estratégico de manera gradual (González, 2018a, 2018b).

Así pues, las rúbricas poco se enfocan en ofrecer a los evaluados un modelo de ejemplo que les oriente a construir un plan estratégico porque en su lugar se encauzan a valorar elementos aislados. De hecho, se carecen de estudios, que hablen de la inquietud aquí señalada. Y por lo tanto, es deseable explorar y precisar la formación e información que tienen los responsables encargados del diseño de las rúbricas.

Si bien, se ha encontrado que el cuerpo académico hace los esfuerzos por modificar los instrumentos de evaluación en forma estructural, también se puede advertir que muchas de las iniciativas son individuales

porque al revisar los estudios se puede notar que son de autoría de único autor o de dos o bien, todos los autores pertenecen a la misma institución. Así también, inquieta que en ninguna de las publicaciones revisadas sobre la validación de rúbricas, los autores señalen que las autoridades educativas que regulan la educación comparten las preocupaciones por los instrumentos de evaluación o los consideren temas de su agenda (Guevara-Rodríguez y Veytia-Bucheli, 2021; González, 2028b; Ramírez, 2015; García-Sanz, 2014).

Por supuesto, que también es necesario analizar el nivel de interés que tienen las autoridades educativas para poner como tema agenda la evaluación cuantitativa, porque los sistemas educativos operan con notas para la evaluación, e incluso al revisar todos los planes y programas educativos se puede notar que el contenido se centra en mayor medida en la formación y poco, en los instrumentos de evaluación (Ortega, 2017; González, 2015; Zorrilla, 2012; DOF, 2008a, 2008).

Y ante estas ausencias de instrumentos de evaluación en los planes comunes que nos dan identidad, los docentes entonces son quienes se encargan de resolver para que el sistema educativo opere con las notas y aunque las autoridades reciben peticiones para que se involucren en el tema y son sensibles para escuchar, no hay ajustes al tema y tampoco hay marcha atrás porque estamos insertos en un mundo globalizado, e internacional que también opera con notas.

En tal sentido, los docentes entregan al sistema educativo las notas de evaluación de cada uno de sus estudiantes y paralelamente, deben justificar a cada uno de los evaluados que fue una nota justa en términos cualitativos y lógicos, por lo tanto el profesorado en mayor medida se interesa por diseñar instrumentos como las rúbricas para dar la mejor salida a este tema de la notas.

Es claro pues que las diferentes figuras educativas necesitan conversar y ponerse de acuerdo en el tema de los instrumentos de evaluación, porque así el profesorado

es el que se hace cargo hago por sí solo de dar salida al tema de la evaluación. Cuando todas las partes deben responsabilizarse y colaborar para dar cumplimiento a metas comunes.

Los sistemas educativos están gravemente desarticulados, débilmente acoplados (...) y agotado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, son los propios establecimientos escolares, sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de la mejora de su escuela y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos. (Bolívar, 2019, p. 16 – 17)

Durante la revisión, otro de los problemas que se detectaron fue la falta de difusión constante de las rúbricas que se diseñan y se publican en revistas científicas, sobre todo porque se podría contribuir así con el colectivo docente que parece interesado en contar con más material sobre el tema de la evaluación.

Y prosiguiendo con la idea de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es deseable que los sistemas educativos reflexionen en qué medida los estudiantes, el profesorado, las instituciones educativas, las autoridades que regulan la educación tienen conocimiento de los instrumentos de evaluación que son los que les favorecen a practicar la evaluación centrada en la detección de la resolución pertinente a los problemas de contexto y ofrecer modelos para planear estratégicamente.

También, es posible que se pueda corregir el error de caer en una cultura individualista, porque de lo contrario vamos en sentido contrario a generar identidad, o la posibilidad de hacer redes de colaboración, o de alcanzar más rápido la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Así como están las cosas, de momento es un grupo el que lleva en hombros la responsabilidad de

todos. Y es deseable que todos los actores, en todos los niveles participen y posean un lenguaje común sobre el tema y conversen sobre el mismo (Santos, 1996).

Y siguiendo con la intención de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que todo proceso formativo se articule con uno evaluativo (Santos, 1996). En tal sentido, es importante explorar el enfoque con el que los colectivos docentes promueven las rúbricas entre sus estudiantes, conviene que sea inicialmente porque son guías para el logro, por tanto suenan valiosas las que han pasado un proceso de validación por un grupo de personas en la ciencia y después de un riguroso análisis las publican en las revistas científicas, pero también habrá que revisar la fecha de publicación para evitar que se desvíen de la visión educativa nacional e internacional, entendida a perfilar al alumnado hacia una ciudadanía sostenible y no únicamente hacia conocimientos fácticos (ONU, 2016).

Las preocupaciones en lo anterior, también se centran en liberar la carga administrativa de los docentes para que se dediquen más al seguimiento de los estudiantes apoyándose de un instrumento validado por un grupo científico, que en su caso pueden adecuar por las intenciones evaluativas que propongan al alumnado que tengan a su cargo y evitar que únicamente estén fuertemente centradas en elogiar y mostrar satisfacción ante la demostración de un mayor número de conocimientos fácticos y de una reproducción fidedigna y memorística de los mismos.

Cuando lo que se esperaría actualmente, es que un instrumento de evaluación posea el alcance de iluminar a la comunidad académica con la ruta formativa que le aproxime al modelo de ciudadano/a sostenible que se acordó lograr para 2030 de manera nacional e internacional (Ortega, 2017; ONU, 2016).

Si bien, hay ruptura entre la evolución de los instrumentos de evaluación, la función evaluativa y la formación en los mismos entonces urge tratarlas y tomar correcciones al respecto, porque de lo contrario resulta

contradicitorio que en los textos y en los discursos oficiales se invite al profesorado para que prepare a los estudiantes a que sean críticos, a que evalúen la pertinencia con la que identifican y a que resuelven problemas con una perspectiva integral que integren las teorías o procesos mecánicos, el ser, el convivir y el hacer (Ortega, 2017; Díaz- Barriga, 2014; Zorrilla, 2012; DOF, 2008a, 2008b). Por tanto conviene que los elementos ajustados porque es un ejemplo para que los estudiantes.

Los instrumentos de evaluación son necesarios en la medida que sean guías articuladas que orienten a todos los actores a autoevaluarse y que faciliten reconocer los progresos y haga sentido la retroalimentación para mejorar, articularla y subordinarla a un orden nacional e internacional, es decir vista desde un plan estratégico.

Cabe subrayar, que algunos investigadores ya han externado en sus producciones científicas que los estudiantes tienen dificultades para resolver o para planear estratégicamente y para llegar esta conclusión se involucra la evaluación (Saputra, 2020; González, 2018b). Y ante las advertencias, en grupos reducidos se hacen las movilizaciones cada quien desde su centro, sean los directores de las revistas científicas junto con sus equipos se encargan de lanzar convocatorias para invitar a escribir, de tal forma que se puedan ofrecer contribuciones a los sistemas educativos o a los colectivos de cada plantel escolar, por su parte éstos últimos, implementan las adecuaciones porque convienen a la mejora de las prácticas pedagógicas, de las experiencias formativas y así dar pasos de avance a las necesidades de aprendizaje actuales (González, 2018a; Santos, 1996).

El reto, entonces es superar ese conjunto de barreras desarticuladas, estructurales que presenta la rúbrica e ir rompiendo las barreras de comunicación y colaboración porque limitan y dañan gravemente la aproximación al logro de la meta o de la mejora educativa que se espera por lograr. Ahora bien, en el marco de los problemas citados en torno al diseño y a la difusión de los instrumentos de evaluación se hace interesante revisar los avances publicados en revistas arbitradas en el tema

de las rúbricas con las que se evalúan los sociodramas. En tal sentido, acorde a la literatura revisada

Un sociodrama supone una actuación, donde los actores representan problemas sociales, y a menudo, los malentendidos que se escenifican se refieren a las diferencias típicas de una cultura. Las representaciones, no son sobre los individuos en particular, porque de ser así, tendría más relación con las técnicas espontáneas del psicodrama. El sociodrama es creado por Jacobo Levy Moreno en su intención inexacta de crear el primer psicodrama, representó los problemas sociales del liderazgo que se presentaban en la posguerra de Austria, y lo que mostraba no se trataba de los problemas del protagonista, sino de los integrantes del grupo. (Nolte, 2014, p. 206)

Y teniendo como norte, que los prestadores de servicios educativos y los cuerpos académicos esperan que la preparación que brindan se califique por el alumnado, es decir orientarles a la autoevaluación, como medida deseable es ofrecerles las guías que les aproximen hacia el logro de un modelo esperado de ciudadanía sostenible (ONU, 2016). Se consultó entonces, la literatura científica para recoger algunos datos históricos sobre los efectos del sociodrama y aclarar cuáles son los avances que se tienen con la estrategia y en qué medida aporta para avanzar hacia el perfil de ciudadano/a sostenible que se pretende formar.

Fue así, que en las investigaciones que tratan sobre el sociodrama los autores mencionan que le asocian bondades, sea porque lo califican como una oportunidad para preparar a los estudiantes a precisar la viabilidad de una solución que concierne a los miembros de un grupo (Sternberg y García, 2000); o para facilitar los posicionamientos didácticos o institucionales (Machado et al. 2021; Baile y Walters, 2013); o para mejorar la enseñanza del profesorado (Ferrer, 2015); o para fortalecer los valores y mostrar las costumbres de una culturas

(Ribut et al., 2019); o que favorece a la expresión y la comunicación (Aulestia y Morales, 2016), o que fortalece las habilidades sociales y de argumentación en las personas (Saputra, 2020); o que promueve la autonomía o la colaboración (Monighan, 2015) o la improvisación. Esto conduce a pensar en las bondades que puede conceder al currículo.

A partir de lo revisado hasta el momento, algo cierto, es que la implementación del sociodrama impacta en los diferentes actores que integran sistema educativo (Saputra, 2020; Aulestia y Morales, 2016; Ferrer, 2015). Partiendo de aquí, radica la importancia de contar con un profesorado experto en la tarea porque implica, modelarla (Marina, Pellicer & Manso, 2015; Meirieu 2011, 2003). Esto da mucha luz en la ruta educativa respecto a los servicios que se ofrecen y a las actividades que se proponen. (Domínguez, 2010) cree que los docentes deberían tener una formación inicial sobre dramatización, pero a su vez menciona que esa formación se adquiere a base de experiencia en el aula. Por tanto, conviene considerar que las metas que uno propone estén articuladas como una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2019).

En este orden de ideas, los cambios que se realicen en las aulas, de algún modo, también surten efectos en las instituciones educativas, es preciso mirarlo desde dos grandes desafíos que tienen con la comunidad de aprendizaje, uno de ellos se refiere a recuperar la confianza de la sociedad en la misión escolar, entendida ésta, como la razón de ser de las escuelas y el otro, se relaciona con construir una nueva visión que oriente su labor educativa y, simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, que a veces va a implicar romper con las viejas estructuras en vía de adaptarse a los entornos cambiantes.

Recuperando el hilo conductor de evitar división entre la formación y la evaluación del sociodrama, porque esto representa el desmoronamiento del trabajo. En todo proceso educativo se necesita dejar claro, qué es lo que se va a evaluar y el instrumento con el que se va a hacer y esto tiene una relación directa con la evaluación que

hace el profesorado y los estudiantes acerca de la propia práctica, el alumnado también lo hace consigo mismo. Este proceso es de gran relevancia para enriquecer el trabajo y para mejorar la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, para incentivar la investigación y para acordar necesidades para fortalecer la preparación en la formación continua e inicial.

Y al revisar las rúbricas para evaluar un sociodrama, se encontró que muchas de ellas están en construcción y que se les asocian una serie de dificultades, como por ejemplo que existe un número importante de rúbricas publicadas centradas en diferentes temas que no haber atravesado procesos de validez y confiabilidad del instrumento (Priego-Quesada, 2019; Alsina et al., 2013). Se carece de rúbricas de sociodrama publicadas con validez que favorezcan a que el estudiante sea quien planee el aprendizaje, y tenga autonomía en las etapas de la ruta formativa: direccionamiento, planeación, intervención y socialización.

Ante lo examinado, las metas del presente estudio se centran en:

- ▶ **a)** Diseñar una rúbrica para sociodrama centrada en autoevaluar el nivel de pertinencia que se alcanza en la construcción de una solución articulada a plan estratégico.
- ▶ **b)** Validar la idoneidad de la rúbrica de sociodrama en términos de compresión, de objetividad y de la claridad para cada criterio en los planteamientos de expresión del aprendizaje.
- ▶ **c)** Analizar la concordancia entre el alcance de la rúbrica para el sociodrama con los planteamientos educativos nacionales e internaciones y con la práctica en un contexto.
- ▶ **d)** Evaluar la necesidad de realizar mejoras para la rúbrica de sociodrama.

METODOLOGÍA

El proceso de construcción y validación instrumental de una rúbrica que tiene por meta evaluar el trabajo que se hace con el sociodrama. Usamos la metodología Delphi, con el propósito de concretar y consensuar las dimensiones y los ítems del instrumento. La rúbrica para evaluar el sociodrama se planteó con cuatro niveles de dominio (Sabariego, 2015; Martínez-Rojas, 2008). Y también, se compone de dimensiones orientadas por preguntas como se muestra en la tabla I.



Tabla I.

DIMENSIONES DE LA RÚBRICA PARA EVALUAR UN SOCIODRAMA Y PREGUNTAS QUE ORIENTAN LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO.

Dimensiones	Preguntas que orientan las dimensiones del instrumento
Direccionamiento	¿Cuál es el nivel de comunicación que concede a los realizadores del sociodrama en la fase de apertura? ¿Cuál es el nivel que concede a las y los realizadores del sociodrama en la comunicación de los aprendizajes por lograr? ¿Cuál es el nivel que se concede a las y los realizadores del sociodrama por el tipo de problema y la solución que presentan en la secuencia?
Planeación dimensión reservada para calificarse por los creadores del sociodrama (autoevaluación) y docente o directivo (heteroevaluación)	¿Cuál es el nivel de colaboración predomina entre los creadores del sociodrama durante el diseño?
Planeación e implementación	¿Cuál es el nivel que concede a las y los realizadores del sociodrama, por las actividades que proponen?
Socialización	¿Cuál es el nivel que confiere a las y los realizadores del sociodrama, por el tipo de contribución y alcance de la propuesta? ¿Cuál es el nivel que le confiere a las y los realizadores del sociodrama por la meta cognición que hicieron en el cierre?

Fuente: Elaboración propia

En la rúbrica para cada una de las 7 preguntas o ítems que orientan las dimensiones: aspirante, operador, emprendedor y coordinador, se precisan 4 niveles de logro asociados a las personas y en lugar de hacerlo impersonal. La redacción de los niveles de logro de los ítems se orienta por criterios taxonómicos (véase tabla II).

La valoración en la rúbrica apuesta en dos vías, una referida a que las personas reconozcan el nivel de pericia que tienen para calificar las soluciones que se implementaron para un contexto y dos, que las personas puedan calificar el grado en que planifican el aprendizaje acorde a una ruta formativa. Y por

la importancia de garantizar que se logre lo antes mencionado o se realicen aproximaciones, se hizo necesario invitar a los expertos, porque poseen más conocimientos y estudios, en un tema, y acorde a este supuesto, entonces serán los mejores predictores (Arias, 2020; Lima-Rodríguez, 2015). Fue así, que accedieron participar 13 académicos ubicados en diferentes estados de la República de México que a la par son investigadores adscritos en instituciones educativas, que cuentan con una antigüedad en docencia de más de 15 años en servicio, que tienen a su cargo tutorías, seminarios y forman parte de círculos de investigación y de los comités académicos de revistas científicas o bien, las dirigen.

La construcción del instrumento se llevó a cabo mediante las siguientes fases: Fase I. Los investigadores elaboran y envían la rúbrica a los expertos a partir de contactarlos por el correo electrónico con el que se presenta en sus publicaciones y en las diversas revistas científicas, atendiendo a la condición de no conocerlos; Fase II. En la primera ronda, el grupo de expertos que acepta participar, valida la rúbrica de sociodrama individualmente ofreciendo sus análisis y modificaciones en el marco de una lógica gramatical y del contenido del tema. Cada experto evalúa en la rúbrica en función a la pertinencia de su contenido y a lógica gramatical, acorde a una escala que va de 1 a 4: 1. No contribuye; 2. Baja relación/incomprensible; 3. Aceptable 4. Alta relación/Potencialmente comprensible. Fase III. Los investigadores realizan las modificaciones sugeridas por los expertos y les reenvían nuevamente la rúbrica. Fase IV. En la segunda ronda, el grupo de expertos revalida la rúbrica final de sociodrama de forma individual y grupal en un encuentro por zoom con una duración no mayor a 2 horas (Aguaded y Medina-Salguero, 2015). Y así, a través del consenso intersubjetivo se recogen comentarios pertinentes y ricos que definen la rúbrica final que se aprueba para evaluar el sociodrama (Véase tabla I).

Se implicó también a los estudiantes en la evaluación de la rúbrica de sociodrama con el objetivo de contribuir a dar un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje (Priego-Quesada, 2019; Adelstein y Barbour, 2016; Bernete, 2013). La muestra de este estudio se conformó por estudiantes de media superior de la carrera técnica de plásticos matriculados en el Instituto Politécnico Nacional ubicado en México No. 618 Av. Las granjas Azcapotzalco, matriculados durante el curso 2018 - 2019 en la unidad de aprendizaje de “reciclaje de los polímeros” la cual cursan en sexto semestre como asignatura del plan de estudios de la carrera de técnico en plásticos.

Para determinar la fiabilidad de la rúbrica del sociodrama durante todo el proceso de evaluación de la actividad tomamos en cuenta las valoraciones otorgadas a la rúbrica por los grupos de estudiantes que

se reunieron en equipos y cada uno de 6 integrantes. Recurrimos a evaluar la consistencia interna (CI) a través del coeficiente Alpha de Cronbach, comúnmente utilizado para cuantificar el grado en el que los elementos de un instrumento se correlacionan unos con otros (Quero, 2010). Para obtener los resultados estadísticos usamos el paquete SPSS.

METODOLOGÍA

Los resultados obtenidos proceso de construcción y validación de la rúbrica para evaluar un sociodrama, con la metodología Delphi, por acuerdo de jueces en torno al análisis del contenido y a la producción de textos resultaron con un 99%. Ahora, bien ¿Cuál es la visión de los estudiantes de las prácticas evaluativas? La rúbrica para evaluar el trabajo con un sociodrama, obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.847, con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0.05$). Lo que significa que 1 es el mayor valor teórico aceptable de alfa de Cronbach, y se considera 0.80 un valor aceptable, lo que indica que la rúbrica de sociodrama tiene un grado de fiabilidad aceptable.



Tabla II.

ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA RÚBRICA DISEÑADA PARA EVALUAR UN SOCIODRAMA CON ALFA DE CRONBACH.

ÍTEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento–total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM2.1.CG105.2.C	223,21	6353,441	,619	,545	,824
ITEM2.2.CED35.2.E	217,86	6655,052	,700	,561	,809
ITEM2.3.CEO72.2.A	219,17	5302,337	,786	,672	,777
ITEM2.4.CEO72.2.B	232,14	5527,003	,748	,641	,789
ITEM2.5.CEO72.2.C	221,43	7243,031	,455	,265	,861
ITEM2.5.CEO72.2.D	217,86	6655,052	,700	,561	,809
ITEM2.5.CEO72.2.E	232,14	5527,003	,748	,641	,789
Alfa de Cronbach (0,847)	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados (0,846)			Nº de elementos (7)	

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la primera meta: *analizar la pertinencia entre los compromisos que se tienen con los estudiantes y los criterios de evaluación que evalúa la rúbrica para el sociodrama utilizada como herramienta de evaluación*, se observa que el instrumento logra establecer una orientación a los estudiantes acerca del proceso de evaluación que plantea realizar el docente, mediante el uso de la estrategia del sociodrama, estableciendo claramente lo que se pretende evaluar de su actuación y focalizando la atención en los criterios de evaluación, por lo cual, se considera que el instrumento cumple con su cometido.

En la segunda meta: *analizar la idoneidad en términos de compresión, objetividad y claridad de expresión del aprendizaje y de los criterios de evaluación planteados en la rúbrica de sociodrama*, dentro del ejercicio discente se identificó una relación directa entre la comprensión, la objetividad y elementos clave

para tener mayor claridad acerca de los procesos de evaluación de los estudiantes, permitiendo al docente tener una perspectiva mucho más clara con respecto al seguimiento, retroalimentación y acompañamiento en general de los estudiantes, focalizando la atención en los criterios de evaluación y evitando subjetividades.

Y por último, la meta de *analizar la concordancia entre el alcance de la rúbrica para el sociodrama con los planteamientos educativos nacionales e internacionales y con la práctica en un contexto determinado*, el instrumento busca documentar que al plantear una evaluación situada o lo que algunos autores como Monereo denomina auténtica, ligada al contexto inmediato, fortalece el sentido y significado de los aprendizajes obtenidos, ligándolos además a situaciones reales y cotidianas en las que los estudiantes ponen de manifiesto los conocimientos, habilidades y actitudes que se han desarrollado.

Adicionalmente se evidencia que el instrumento aplicado permite medir el nivel de comunicación entre los realizadores del mismo en los diferentes momentos de la clase, permitiendo al docente llevar a cabo un proceso de evaluación más cercano a los desempeños de sus estudiantes.

Toda vez que los sociodramas permiten que el estudiante exponga sus aprendizajes en situaciones cercanas a la realidad, permiten además que el estudiante aporte su creatividad en la resolución de problemas y al aplicarlo dentro de un sociodrama, le permite además encontrar otras vías para desarrollar planes estratégicos que implican integrar actitudes y valores, así como mejorar sus habilidades socioemocionales y la facilidad de comunicarse a través de otros medios.

Se encontró además necesidad de realizar, evaluaciones a las rúbricas existentes para la estrategia del sociodrama en alguna medida. En cuanto a las limitaciones encontradas durante la investigación destacamos la circunstancia de que los estudiantes por primera vez se enfrentaron a una evaluación por rúbricas de sociodrama. También en su mayoría destacaban que no habituaban usar sociodramas en las aulas y que cuando esto ocurría se apenaban de personificar frente a los compañeros y ni ellos, ni los profesores tenían una precisión de lo que tenían que mejorar y la evaluación era muy subjetiva. Tenemos que señalar que nuestra investigación se encuentra en fase de desarrollo, y por tanto aquí ofrecemos los resultados de una única asignatura, reciclaje de los polímeros, por lo que conviene implementar más estudios con otras asignaturas y opciones formativas, lo que permitirá determinar mejorar la confiabilidad de los resultados.



CONCLUSIONES

La primera conclusión, que es infinitamente mejor autoevaluarse o expresar una evaluación guiados por una rúbrica para calificar un sociodrama que favorezca a precisar el grado que se cumplen unos criterios, que hacerlo sin instrumento de evaluación, desde el marco del desconocimiento.

La segunda conclusión se relaciona con la primera, en el tema de las fallas de comunicación y lenguaje común entre los involucrados. Entonces, las rúbricas para evaluar un trabajo con sociodrama participan de manera importante para evitar autoevaluarse en el marco de precisión en criterios, evitando imprecisiones al autoevaluarse o al calificar las representaciones o las intervenciones. Ya que cuando los integrantes desconocen los criterios de evaluación y especulan sobre una valoración se dinamita la validez valorativa, la intención de mejora, la confianza, la seguridad, la fraternidad entre los integrantes, potencia la resistencia a su uso y también, se pierde el tiempo.

Como *tercera conclusión* nos referimos a lo que representa la rúbrica de sociodrama en la actividad docente porque se relaciona con evaluación de su propia práctica y con la carga de trabajo, por todo lo que implica articular la formación para los estudiantes. Por lo tanto, nuevamente se concluye que es infinitamente mejor contar con un instrumento validado, que generar otro e implementarlo sin validar.

La cuarta conclusión, se relaciona con la anterior porque el profesorado determina cómo han de aprender los estudiantes, y se infiere que partiendo de que tiene un instrumento validado lo podrá adecuar para centrarlo en el resultado de aprendizaje que espera por lograr y así, le posibilite concentrarse en realizar el seguimiento con el grupo, el monitoreo, los ajustes de mejora. Y nos parece que esto, representa algunos avances en torno a resolver los temas de tiempo invertido, de carga administrativa, de seguimiento y de mejora.

Como *quinta conclusión* la importancia del acompañamiento docente a la formación para evitar resistencias. Sobre todo, ante el hecho de que exponerse en términos de imagen y de difusión, es mucho más visible hoy, porque a manera mantener la sana distancia, la comunicación escala en términos de realizar frecuentes encuentros virtuales que podrían quedar grabados y viralizados en redes sociales, y fueron una solución para hacer redes y para detener la escalada de contagios motivada por el COVID. Entonces el sociodrama posibilita la evaluación de las soluciones con el uso de herramientas de tecnología, por otro lado, puede ser una oportunidad de practicar nuevas de fortalecer la excesiva exposición, y generar nuevos posicionamientos institucionales al posibilitar dar pasos en redes sociales porque se trata de difusión de lo que hacen los estudiantes en los planteles para el exterior. Resulta tan importante, que el plantel también se posiciona, se articula con lo hacen en otros planteles y se mejora el conocimiento y reconocimiento entre los diferentes niveles educativos. Pudiendo impactar en el ingreso de matrícula y en la revalorización docente por el acompañamiento logrado con los estudiantes. Siendo así, la evaluación con sociodrama deja de ser un tema entre docentes y estudiantes porque transciende del aula y se articula al sistema educativo.

Como *sexta conclusión* evaluar que la comprensión de un instrumento pueda orientar no solo al interior de la escuela, porque la meta es la sociedad sostenible, lo pertinente es que los ciudadanos les sirva también el instrumento para que apoyen a conseguir la meta. De ahí,

parte la importancia de las aportaciones que pueden darse desde el interior de un colegio y articularlas para ocuparlas al exterior acorde lo que se espera por lograr. (Veáse el video de sociodrama)

Como *séptima conclusión*. La importancia de lo que comunica un instrumento de evaluación, de ahí que el lenguaje sea assertivo y articulado a las necesidades de un contexto para posibilitar a las diferentes figuras educativas y a la sociedad, la orientación, la práctica y las experiencias con el sociodrama. Es importante pues, enriquecer estos procesos para seguir mejorando y aportando en este sentido. Las rúbricas, es deseable que no sean solo tema para servir a la escuela, sino a la comunidad, al exterior.

Como *octava conclusión*, la importancia de evaluar la participación de todos como unidad académica y como sistema educativo. Es vital que las autoridades que regulan los sistemas educativos se involucren en el tema de la evaluación, porque ocurre que los sistemas educativos se rigen por notas e inquieta que los esfuerzos en el tema de evaluación, resultan individuales, en mayor medida a cargo del profesorado. Y ante el compromiso de mejorar resultados cuantitativos que solicita un sistema al profesorado sobre avances de los estudiantes en torno a una meta educativa nacional todos necesitan involucrarse porque la evaluación, no puede ir a título de cada profesor, o implementados por las autoridades, porque así de nada servirán los sistemas de gestión de la calidad que no

se centren en la propia retroalimentación del sistema. Por tanto, el tema de la rúbrica y de los instrumentos de evaluación va en la vía de medir que tan próximos con los estudiantes se les cumple la formación de una ciudadanía sostenible o como corregir la ruta. Siendo así, los instrumentos de evaluación son tema del profesorado y debería ser también, tema de las autoridades que regulan la educación para articular y sumar esfuerzos para el logro de las metas educativas nacionales e internacionales y para una mejora continua.

Como novena conclusión, se relaciona con la importancia de diagnosticar necesidades de aprendizaje, de enseñanza y reconocer posicionamientos didácticos. Por tanto, las rúbricas para evaluar el trabajo con los sociodramas. Pueden favorecer a potenciar la visión y la construcción de los estudiantes para asumir un problema que se les presenta y la forma en que proponen solucionarlo o lo resolvieron. Donde la estructura misma de la rúbrica presenta una guía para que generen todo un plan, con una ruta formativa. Donde también, supone, evaluar y practicar la autoevaluación, en referencia a soluciones a problemas de contexto al implementar un plan estratégico y la manera de afrontarlo. Incluso desde un contexto emergente como el que vivimos todos, de sana distancia, de uso de cubre bocas pensado en ser abordado con un modelo educativo híbrido o nueva normalidad. El usar la estrategia de sociodrama con una rúbrica que en su estructura se oriente con las necesidades actuales, nos puede dar mucha luz en lo que necesitamos centrarnos en términos de aprendizaje y de enseñanza, todos como unidad.

Como Décima conclusión, rechazar la evaluación es un proceso ilógico. Lo que podría hacerse es liberar la evaluación del proceso de aula. Tomando ideas convencionales y lo nuevo, es que el proceso de evaluación, quizás convenga separarla del profesor y generar los mecanismos para habilitarla de otra manera, es decir, con diversas herramientas colaborativas que nos ofrece la tecnología, que facilitan los encuentros y la presencia de pares evaluadores para el trabajo en equipo o simplemente la visibilidad de cualquier trabajo, con costes de información próximos a cero, por encuentros virtuales que pueden grabarse, chats, documentos compartidos y calificados por varios por tal motivo el sociodrama apoyado con una rúbrica aportaría mucho mejor para esta nueva normalidad. Porque algo cierto es que así, el estudiante ya no depende exclusivamente del profesor para mejorar su proceso de aprendizaje o simplemente para adaptarlo. Ahora, con el uso de las herramientas tecnológicas, las cuales ante la situación de evitar contagios por COVID y continuar desde nuestros hogares con la educación el bombardeo todo el tiempo en este sentido es evidente. Así que tanto el profesorado, como los estudiantes tienen al alcance, un sin número de tutoriales interactivos, cursos on-line, de videoconferencias para realizar comparaciones y alcanzar evaluaciones. Estos resultados permiten esclarecer que la rúbrica para evaluar con el trabajo con el sociodrama es adecuada para tener un lenguaje común de lo que se puede evaluar y se aproximarse a cubrir la preparación de los estudiantes en términos de solución a problemas de contexto con aportaciones a una planeación estratégica que ellos construyen y representan.

Como *onceava conclusión* es que pese a las bondades que atribuyen al sociodrama, es poco utilizado en el aula. Un conjunto de barreras culturales y estructurales limitan gravemente el trabajo con sociodrama.

Como *doceava conclusión* es preciso decir que de acuerdo a la revisión que se realizó de la literatura a través de distintas bases de datos, no se logró identificar una rúbrica que evalué el sociodrama atendiendo a las necesidades actuales, es decir que es necesario plantear las estrategias bajo nuevas perspectivas

y ofrecerles la construcción para planear estratégicamente para preparar a las personas para evaluar la pertinencia de la solución a un contexto. Ante lo dicho, resulta que es una contribución relevante al conocimiento y tiene el potencial como una guía validada para orientar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el alcance de uso difusión al exterior porque ofrece la construcción para planear estratégicamente y metodológicamente atendiendo a una secuencia didáctica y a una ruta formativa: direccionamiento, planeación, ejecución y socialización.



BIBLIOGRAFÍA

- Adelstein, D. y Barbour, M. (2016).** Building Better Courses: Examining the Content Validity of the iNACOL National Standards for Quality Online Courses. *Journal of Online Learning Research*, 2(1), 41-73. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/171515/>
- Alsina, P., Argila Irurita, A. M., Aróztegui Trenchs, M., Arroyo Canada, F. J., Badiá-Miró, M., Carreras Marín, A., ... & Vila Merino, B. (2013).** Rúbricas para la evaluación de competencias. España: OCTAEDRO. Recuperado de <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145046/1/26cuaderno.pdf>
- Aulestia, V. y Morales, V. (2016).** Sociodrama en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes de primero de bachillerato paralelo C del Colegio Nacional Abdón Calderón, Quito, período 2016 (Bachelor's thesis, Quito: UCE). Recuperado de <http://www.dsplace.uce.edu.ec/handle/25000/12426>
- Aguaded, I., y Medina-Salguero, R. (2015).** Criterios de calidad para la valoración y gestión de MOOC. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 18(2), 119-143. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331439257006.pdf>
- Arias, J. (2020).** Técnicas e instrumentos de investigación científica. Perú: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Baile, W. y Walters, R. (2013).** Applying sociodramatic methods in teaching transition to palliative care. *Journal of pain and symptom management*, 45(3), 606-619. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2012.03.002>
- Bernete, F. (2013).** Análisis de Contenido. En: Lucas, A., Novoa, A. Conocer lo social, estrategias de construcción y análisis de datos (pp. 193-203). Madrid, España: Editorial Fragua. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5JsWBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA193&dq=Bernete,+F.+\(2013\).+An%C3%A1lisis+de+Contenido.+En:+Lucas,+A.+Novoa,+A.+Conocer+lo+social,+estrategias+de+construcci%C3%B3n+y+an%C3%A1lisis+de+datos+&ots=u0qPccI38m&sig=3U8Bb98KOaeAAE1bpwW8e-3fRNFQ#v=onepage&q=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5JsWBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA193&dq=Bernete,+F.+(2013).+An%C3%A1lisis+de+Contenido.+En:+Lucas,+A.+Novoa,+A.+Conocer+lo+social,+estrategias+de+construcci%C3%B3n+y+an%C3%A1lisis+de+datos+&ots=u0qPccI38m&sig=3U8Bb98KOaeAAE1bpwW8e-3fRNFQ#v=onepage&q=false)
- Boaventura, S. (2007).** La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia: CIDES-UMSA
- Bolívar, A. (2019).** Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Madrid: La Muralla. Recuperado de https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_fi les/Una%20dirección%20escolar%20con%20capacidad%20de%20liderazgo%20pedagogico.pdf
- Cano, E. (2015).** Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso?. Profesorado, 19(2): 265-280. Recuperado de <https://dibug.ugr.es/handle/10481/37376>
- Cabero, J. (2014).** Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 109-132. DOI: <https://doi:10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Carrillo-López, F., González, L. y Orozco, J. (2019).** Los técnicos en plásticos del IPN: modelo de enseñanza para un mundo sin residuos plásticos, *Praxis educativa Redie* 21(1), 36-63. R
- Castañeda, D. y Jiménez, L. (2015).** Crítica a la criticada educación en los países de América Latina. En C. Valqui, J. González, M. Góngora, y H. Bazán (Coords.). *La Educación crítica y los desafíos del siglo XXI*. (pp. 239 – 252). México, Cd. de México: Miradas del Conocimiento.
- Cruz, G., Díaz-Barriga, F., & Abreu, L. (2010).** La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000400006&script=sci_abstract&tlang=pt
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008a).** ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Autor. Recuperado de <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20444.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008b).** ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: Autor. Recuperado de <https://stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo442.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2014).** Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70614-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70614-2)
- Dominguez, S. (2010).** El teatro en Educación Infantil. Temas para la educación, 7, 1-17. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?id=6972&s>
- Ferrer, G. (2015).** "El sociodrama como estrategia didáctica para mejorar la práctica docente en la enseñanza de la sociología (Tesis de Maestría). México. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11799/49307>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017).** ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334 DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García, V., Aquino, S., Guzmán, A. & Medina, A. (2012).** El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 200-222. DOI: <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.439>
- García-Sanz, M. (2014).** La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 106-106. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Guevara-Rodríguez, G. y Veytia-Bucheli, M. (2021).** Validez de contenido de una rúbrica analítica del diseño de secuencias didácticas como mejora de la práctica pedagógica del equipo docente desde el enfoque de la socioformación. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 373-392.n DOI:<http://dx.doi.org/10.15359/free.25-1.20>
- González, J. (2015).** Imponer a toda costa la "reforma educativa". En C. Valqui, J. González, M. Góngora, y H. Bazán (Coords.). *La Educación crítica y los desafíos del siglo XXI*. (pp. 383 – 386). México, Cd. de México: Miradas del Conocimiento.
- González L. (2018a).** Propuesta para el abordaje de proyectos para el bienestar. *Revista Multiversidad Management*, 46(1), 15-20.
- González, L. (2018b).** UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9(16), 133-153. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100133&In-g=es&tlang=es
- Kemple, K. (1996).** Teachers' beliefs and reported practices concerning sociodramatic play. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17(2), 19-31. DOI: <https://doi.org/10.1080/1090102960170203>
- Latipah, I. (2018).** Efektivitas teknik sosiodrama untuk meningkatkan kesadaran beragama siswa: Penelitian kuasi eksperimen di kelas XI SMA Negeri 14 Garut. Tesis, Universitas Pendidikan Indonesia. Recuperado de <http://repository.upi.edu/34333/>
- Levy, J. (2011).** Psicodrama (13a. ed.). São Paulo: Cultrix
- Lima-Rodríguez, J., Lima-Serrano, M., Ponciano-González, J., & Guerra-Martín, M. (2015).** Diseño y validación de contenido de rúbricas para evaluar las competencias prácticas en estudiantes de Enfermería. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29(1), 119-133. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=59394>
- Lima-Rodrigues, L. (2014, July).** Developing the role of inclusive teachers through sociodrama. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference* (pp. 37-40). Braga: CIEd/Institute of Education. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xYZGAgAAQBA-J&oi=fnd&pg=PA303&dq=.+The+sociodrama+to+value+didactic&ots=FgwpEjslf3&sig=pYNrChljfhKxlc2Hx9TNQfhSe3M#v=onepage&q=.%20The%20sociodrama%20to%20value%20didacti&f=false>

BIBLIOGRAFÍA

- Maula, S. y Nandang, N. (2020, February).** Sociodrama to Develop Emotional Autonomy of the Adolescents. In 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019) (pp. 241-245). Atlantis Press. DOI <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.123>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016).** Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL
- Ortega, F. (2017).** Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo (México). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 41(7), 43 – 62. Recuperado de <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/4884>
- Panadero, E. & Romero, M. (2014).** To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21(2), 133-148. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Machado, Y., Paz, S., Idalmis, O., García, Y., Cruz, O., y Santiesteban, P. (2021).** Acciones educativas para perfeccionar la pesquisa de los estudiantes durante la Covid-19. In EdumedHolguin2021.1, 1-12. Recuperado de <https://edumedholguin2021.sld.cu/index.php/edumedholguin/2021/paper/viewFile/214/204>
- Marina, J., Pellicer, C., y Manso, J. (2015).** Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. México: Gobierno del Estado de México. Recuperado de <http://132.247.232.170/handle/acervodigitaledu/27779>
- Martínez-Rojas, J. (2008).** Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Avances en medición, 6(129), 38. Recuperado de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>
- Meirieu, P. (2011).** Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1-vUe7gVScg-C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Carta+a+un+joven+profesor.+Por+que+C3%A9+ense%C3%B1ar+hoy&ots=x3dfBfoQWq&sig=axjDfJpS340UnSQYifAhSfr3yl#v=onepage&q=Carta%20a%20un%20joven%20profesor.%20Por%20qu%C3%A9%20ense%C3%B1ar%20hoy&f=false>
- Meirieu, P. (2003).** Frankenstein educador. Barcelona: Laertes. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/educacioocial/article/view/144285>
- Morales, G. (2016).** "Sociodrama en el Desarrollo de la Expresión Oral del Idioma Inglés en estudiantes de primero de Bachillerato Paralelo "C" del Colegio Nacional "Abdón Calderón", Quito, (Tesis de licenciatura)". Universidad Central de Ecuador. Obtenido de: <http://www.dsplace.uce.edu.ec/handle/25000/12426>
- Monighan, P. (2015).** Sociodramatic play: Pretending together. In Play from birth to twelve (pp. 131-146). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315753201>
- Nolte, J. (2014).** The philosophy, theory and methods of J.L. Moreno: the man who tried become god. New York: Edit. Routledge. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303599534_The_Philosophy_Theory_and_Methods_of_J_L_Moreno_The_Man_Who_Tried_to_Become_God_By_John_Nolte_The_Philosophy_Theory_and_Methods_of_J_L_Moreno_The_Man_Who_Tried_to_Become_God_By_John_Nolte_Routledge_20
- Picón, E. (2013).** La rúbrica y la justicia en la evaluación. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 18(3), 79-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255030038006.pdf>
- Priego-Quesada, J., Requena-Bueno, L., Jiménez-Pérez, I., & García-Ros, R. (2019, September).** ¿Implicar a los estudiantes en la modificación de rúbricas influye sobre su percepción de validez? In IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 329-342). Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/127715>
- Rosy, B. (2017).** Sociodrama method; stimulate the development of attitudes, knowledge and skills of students in excellent service learning. JPBm (Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen), 3(1), 25-34. Recuperado de <http://journal2.um.ac.id/index.php/jpbm/article/view/1451>
- Quero, M. (2010).** Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. Telos, 12(2), 248-252. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Ramírez, A. (2015).** El mito de la educación universal y la responsabilidad política de nuestros Estados: una evaluación crítica al odm2. En C. Valqui, J. González, M. Góngora, y H. Bazán (Coords.). La Educación crítica y los desafíos del siglo XXI. (pp. 199 – 208). México, Cd. de México: Miradas del Conocimiento.
- Ribut, G., Triguna, I., & Suija, I. (2019).** Didactic strategy of wetu telu cultural heri-
- tage on sasak tribe. International Journal of Linguistics, Literature and Culture, 5(3), 9-17. Recuperado de <https://www.neliti.com/publications/281372/didactic-strategy-of-wetu-telu-cultural-heritage-on-sasak-tribe#cite>
- Sabariego, M. (2015).** La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. @ tic. revista d'innovació educativa, (14), 50-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425007.pdf>
- Salgado, J. (2015).** Curículo reduccionista vs. currículo sustentable. En C. Valqui, J. González, M. Góngora, y H. Bazán (Coords.), La Educación crítica y los desafíos del siglo XXI. (pp. 167 – 182). México, Cd. de México: Miradas del Conocimiento.
- Saputra, E. (2020, February).** Sociodrama Techniques in Group Guidance to Improve Vocational High School Student's Confidence to Face the Industrial Revolution 4.0. In 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019) (pp. 319-325). Atlantis Press. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.040>
- Santos, M. (2010).** Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. A problemática. Revista de educación, 351, 23-47. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gIUaBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=santos+guerra+revisita+educar+2010&ots=ZXNftxnLxS&sig=4-DvRFeESnNz870Z7PYs-GfA_Xs#v=onepage&q=santos%20guerra%20revista%20educar%202010&f=false
- Santos, M. (1996).** Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. Revista Investigación en la Escuela, 30, 5-13. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/59726>
- Sternberg, P., & Garcia, A. (2000).** Sociodrama: Who's in your shoes? second edition. London: Praeger. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PiXKGHd79Ks-C&oi=fnd&pg=PR13&dq=.+The+sociodrama+to+value+emotions&ots=x-bum4rGLPv&sig=uXIc-jRPxNhH_Im-8TXQm4CbaJFc#v=onepage&q=.%20The%20sociodrama%20to%20value%20emotions&f=false
- Zorrilla, J. (2012).** Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima. Perfiles educativos, 34(SPE), 70-83.

Anexos

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
¿Cuál es el nivel de comunicación que concede a los realizadores del sociodrama en la fase de apertura?	- Copia el título del contenido curricular que enuncia el plan de estudios para presentar el sociodrama. Así también, registra los siguientes datos: el nombre de la institución al que están adscritos los responsables del diseño del sociodrama, el nivel que cursan, el grado, la asignatura, sin brindar a los espectadores instrumentos de evaluación, tomando en cuenta la relevancia de anunciar a los espectadores preámbulos de lo que van a recibir y se aspira ofrecer.	- Escribe un título con alguna variación a como lo enuncia el contenido curricular del plan de estudios para presentar el sociodrama. Así también, registra los siguientes datos: el nombre de la institución donde están matriculados los responsables del diseño del sociodrama, el nivel que cursan, el grado, la asignatura, el aprendizaje a lograr, la fecha de elaboración, el nombre del profesor (opcional), la duración del sociodrama, aunque sin ofrecer a los espectadores instrumentos de evaluación, tomando en cuenta la relevancia de anunciar a los espectadores preámbulos de lo que van a recibir y se aspira ofrecer.	- Registra un título en acuerdo con otros, acorde al contenido curricular a tratar, vinculado con la solución al problema de contexto y lo enuncia distinto a como lo refiere el plan de estudios para presentar el sociodrama. Así también, registra los siguientes datos: el nombre del equipo que representa a los creadores del sociodrama, el nombre de la institución que los tiene matriculados, el nivel que cursan, el grado, la asignatura, el aprendizaje a lograr, la fecha de elaboración, nombre del profesor (opcional), el tiempo de reproducción, la explicación del problema de contexto. Además ofrece a los espectadores instrumentos de evaluación y los analizan para que valoren los contenidos curriculares y aprendizajes a lograr, tomando en cuenta la relevancia de mejorar cuando al contar con mayor precisión de pares y externos en logros, aspectos a mejorar.	- Anota un título en acuerdo con otros, no mayor a 15 palabras, acorde al contenido curricular a tratar, vinculado con la solución al problema de contexto, distinto a como lo refiere el plan de estudios para presentar el sociodrama. Así también, indaga sobre los saberes previos sobre el tema, antes de proseguir. Muestra el registro de los siguientes datos: el nombre del equipo que representa a los creadores del sociodrama, el nombre de la institución que los tiene matriculados, el nivel que cursan, el grado, la asignatura, el aprendizaje a lograr, la fecha de elaboración, nombre del profesor (opcional), el tiempo de reproducción, un resumen y/o esquema conciso que induzca a los espectadores en torno a conocer el sociodrama, y el planteamiento del problema de contexto subdivido en problema real del presente y situación ideal a lograr para brindar un preámbulo al espectador. Además ofrece a los espectadores dos instrumentos de evaluación y los analizan, uno enfocado en la perfección del contenido curricular y otro a desempeños, tomando en cuenta la importancia de la valoración integral.

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
¿Cuál es el nivel que concede a las y los realizadores del sociodrama en la comunicación de los aprendizajes por lograr?	Comunica a los espectadores, tres o más aprendizajes esperados o claves u omite mencionarlos al presentar el sociodrama.	Cita uno o dos aprendizajes esperados o criterios al presentar el sociodrama, tomando en cuenta que sean acordes con el contenido curricular a tratar y con el problema o situación, pudiendo o no, mostrarlos a los espectadores y es evidente que, en mayor medida, el logro lo relaciona con la reproducción de teorías o la mecánica de ejercicios de un tema para demostrar el dominio de un contenido curricular.	Explica dentro del sociodrama, 1 o 2 aprendizajes esperados representándoles con esquemas o redactándoles con congruencia, atendiendo a participar a los espectadores de la relación del logro en torno a lo que el sociodrama les ofrece en contenido curricular y en la propuesta de solución al problema de contexto, porque toma en cuenta que la motivación de los espectadores les haga participar de la evaluación, adquirir y sumar argumentos para la mejora continua.	Publica en el sociodrama, 1 o 2 aprendizajes esperados representándoles con esquemas o redactándoles con congruencia y claridad en torno al logro, tomando en cuenta que los espectadores participan en la evaluación en torno a los contenidos curriculares a tratar y a un modelo inspirador que les promueva a implementar acciones poco difundidas para la transformación en beneficio de los contextos, porque toma en cuenta que un ejemplo inspirador se relaciona con modificaciones en hábitos, en rutinas, por los beneficios en el bagaje, en la convivencia que se esperan lograr..

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
<p>¿Cuál es el nivel que se concede a las y los realizadores del sociodrama por el tipo de problema y la solución que presentan en la secuencia?</p>	<p>Reproduce dentro de la secuencia del sociodrama situaciones que son familiares para los espectadores, aunque con impedimento a que identifiquen un contenido curricular en particular o expongan el procedimiento con el cual resuelven un ejercicio y poco impacto para generar diálogo y acuerdos para contribuir a mejorar las estructuras sociales o los contextos.</p>	<p>Representa dentro de la secuencia del sociodrama un problema de contexto o una situación que es frecuente y también propone una solución que se usa con frecuencia para la solución. A la secuencia, añade conceptos y/o teorías y/o ejercicios de asignaturas con sus procedimientos de solución, aunque con el impedimento para los espectadores de explicar una teoría, un procedimiento para resolver un ejercicio y poco impacto para generar diálogo y acuerdos en pro de contribuir a la mejora de las estructuras sociales o de los contextos.</p>	<p>Personifica con realismo dentro de la secuencia del sociodrama, el problema de contexto nunca planteado o frecuentemente abordado, o bien la respuesta cuya solución es desconocida o no esperada para los espectadores y que tiene el potencial de implementarse en beneficio del tejido social y/o de los seres vivos. Además, presenta de forma sencilla y concreta el problema de contexto y explica atractivamente la articulación de los contenidos curriculares de una o más asignaturas por ser necesarios para validar la solución. La relevancia se centra en la argumentación, a fin de que los espectadores expliquen una teoría, un procedimiento para resolver un ejercicio y su relación con la mejora de las estructuras sociales o de los contextos, generándose diálogo y motivación en pro de contribuir.</p>	<p>Interpreta con realismo dentro de la secuencia del sociodrama un personaje que hace parte del problema de contexto o de la solución poco abordados o desconocidos para los espectadores, pero también les demuestra que existe evidencia de éxito porque alguien lo implementó en el pasado, es decir les comparte el con potencial para resolver la dificultad del contexto e implementarse en beneficio del tejido social y/o de los seres vivos. Además, en la secuencia del sociodrama articula de forma sencilla y concreta el problema de contexto, su solución y agrega una explicación atractiva de los contenidos curriculares de una o más asignaturas por ser necesarios para validar la solución. La relevancia se centra que entre los espectadores planean, acuerdan la implementación de acciones en la vida real, poniendo fecha de inicio para contribuir con mejoras en las condiciones de los contextos y participar para evitar el deterioro de la supervivencia.</p>

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
<p>¿Cuál es el nivel de colaboración predomina entre los creadores del sociodrama durante el diseño?</p> <p>Dimensión reservada para calificarse por los creadores del sociodrama (autoevaluación) y docente o directivo (heteroevaluación)</p>	<p>Distribuye las actividades entre los integrantes del equipo, pero uno o dos estudiantes se asumen como líderes y asignan a los compañeros lo que les corresponde hacer. Hay rivalidad y carencia de participación, tomando en cuenta la relevancia de erradicar la interdependencia negativa entre los integrantes, dado que uno o dos estudiantes destacan respecto a los demás, se logran metas individuales y no tiene relación, con la equidad, la inclusión o con mejorar la convivencia.</p>	<p>Cumple con respetar y entregar lo convenido a los integrantes del equipo, en torno a las actividades a desempeñar. Cada integrante realiza las actividades que le corresponde, acorde a una convivencia pacífica, se centran particularmente en aprobar las notas para la asignatura. Se entregan las actividades, tomando en cuenta que la relevancia en un desempeño sinérgico consiste en que las personas se apoyen entre sí, durante todo el proyecto para superar las dificultades y para el éxito del proyecto.</p>	<p>Planea las tareas para el sociodrama, escucha los argumentos de los compañeros y realiza intervenciones en torno a relacionar el problema de contexto y los contenidos curriculares que sirven para la solución de una meta común con impacto en la calidad de vida, la sostenibilidad y la sustentabilidad ambiental. Participa y acuerda en torno a la secuencia, el diagnóstico, las actividades a realizar, los tiempos, los responsables y los recursos, tienen como apoyo instrumentos de evaluación por desempeños o que atienden al cumplimiento de contenidos curriculares, tomando en cuenta que las personas se apoyan entre sí durante todo el proceso, para superar las dificultades, para el éxito del proyecto y la convivencia que prevalece entre los integrantes se enfoca al bienestar.</p>	<p>Gestiona las tareas para el sociodrama acorde a implementar una solución que haga participe a la ciudadanía. Participa en la planeación de metas comunes, argumenta y escuchan a los compañeros, en torno al problema de contexto y a los contenidos curriculares que sirven para la solución de la meta común, con impacto para implementar la transformación para la calidad de vida del tejido social, de los seres vivos. Existe un acuerdo por escrito de las actividades a realizar, que incluye los tiempos, los responsables y los recursos, además se tienen como apoyo los instrumentos de evaluación por desempeños y otro, que atienda al cumplimiento de contenidos curriculares, tomando en cuenta que las personas se apoyan entre sí durante todo el proyecto para superar las dificultades y para el éxito del proyecto. Elaboran un plan escrito en torno a la colaboración, que incluye: Un coordinador que es quien ilumina a los participantes para centrar y concretar la meta a lograr, el plan de acción a ejecutar, la negociación, media las controversias y registra los logros para presentarlos sistematizado, al gestor de calidad y al dinamizador sobre su función. Un sistematizado que se encarga de recopilar los informes de cada integrante, y les apoya para entregar acorde a lo convenido, también les ofrece propuestas para mejorar y registra los logros para presentarlos al coordinador, al gestor de calidad, al dinamizador sobre su función. Un gestor de calidad encargado de corroborar la congruencia y coherencia en los contenidos de los productos, en la redacción, brinda mejoras entre los integrantes y les ofrece propuestas creativas.</p>

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
				<p>Un dinamizador quien evalúa las fortalezas de cada integrante, procura que el ambiente sea favorable en el trabajo, está pendiente del tiempo de entrega del equipo en torno a las tareas y registra los logros para presentarlos al coordinador, al gestor de calidad, al dinamizador sobre su función.</p> <p>y registra los logros para presentarlos al coordinador, al gestor de calidad y al gestor de calidad sobre su función.</p> <p>En todos los roles se toma en cuenta que las contribuciones se brinden con amabilidad y respeto a los derechos de los demás, se evidencia la felicidad y la sana convivencia.</p>

Dimensión: direccionalamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
<p>¿Cuál es el nivel que concede a las y los realizadores del sociodrama, por las actividades que proponen?</p>	<p>Organiza el sociodrama en torno a las siguientes fases o etapas, pero sin enunciarlas de manera expresa a los espectadores:</p> <p>I n i c i o : Acontecimiento que surge en el contexto</p> <p>D e s a r r o l l o : Gestión del conocimiento centrada en el dominio y aprendizaje de teorías y reflexiones en torno a los ejercicios que corresponden a contenidos curriculares a tratar (saber conocer). La participación de mejoras para el ser y el convivir es escasa dentro del sociodrama.</p> <p>C i e r r e : Socialización del sociodrama de manera presencial y/o en video.</p> <p>La viabilidad del sociodrama radica en justificar el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, la energía y el tiempo, así como la cantidad de personas o seres vivos a quienes el sociodrama les ofrece beneficios de transformación.</p>	<p>Cumple con presentar en el sociodrama una secuencia atendiendo a las siguientes fases, pero sin añadirlas y darlas a conocer de manera expresa a los espectadores:</p> <p>I n i c i o : Datos para presentar el sociodrama y problema de contexto.</p> <p>D e s a r r o l l o : Gestión del conocimiento. La secuencia de video se centra en exaltar el problema del contexto o la situación y en proponer o implementar una solución conocida (saber conocer y saber hacer), articulando teorías y mostrando la forma de resolver ejercicios que corresponden a contenidos curriculares.</p> <p>C i e r r e : Socialización del sociodrama de manera presencial y/o en video.</p>	<p>Argumenta durante la secuencia del sociodrama las causas y efectos concretos del problema de contexto. Además de los beneficios de implementar la propuesta de solución retadora, nunca o casi nunca implementada, enuncia a los espectadores de manera explícita los momentos de las fases de la ruta formativa. Además, diseña el sociodrama acorde a la secuencia didáctica que se presenta a continuación:</p> <p>A p e r t u r a : Datos para presentar el sociodrama, aprendizajes esperados y el problema de contexto.</p> <p>P l a n e a c i ó n : La gestión del conocimiento. La secuencia de video se centra en exaltar el problema del contexto y en proponer la solución desconocida y con evidencia de éxito para realizarse (mejoras para transformar el ser, el convivir, el conocer y el hacer), articulando teorías y mostrando la forma de resolver ejercicios que corresponden a contenidos curriculares.</p> <p>C o r r e c t i o n e s : Meta cognición y socialización de la colaboración señalando créditos, tomando en cuenta la relevancia de anunciar a los espectadores los aportes que cada persona del equipo (usando nombres reales o no) y compartir aspectos destacados de la participación.</p>	

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
		<p>El título, el problema de contexto y las actividades articulan contenidos curriculares y vivencias con impacto para mejorar en el conocer y en el hacer, para sustentar la situación o la solución al problema de contexto, sin embargo, conviene considerar que el impacto del sociodrama radica en justificar el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, la energía y el tiempo, así como la cantidad de personas o seres vivos a quienes el sociodrama les ofrece beneficios de transformación.</p>	<p>Planeación y Cierre: Meta cognición y socialización de la colaboración señalando créditos, tomando en cuenta la relevancia de anunciar a los espectadores los aportes que cada persona del equipo (usando nombres reales o no) y compartir aspectos destacados de la participación.</p> <p>El título, el problema de contexto y las actividades articulan contenidos curriculares y vivencias que relacionan el ser, el convivir, el conocer y el hacer, dan respuestas a la solución porque se tiene como meta generar conciencia en entre los pares porque se aspira hacer una realidad ciudadana trascendiendo de las aulas y tener presente que el impacto del sociodrama justifica el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, la energía y el tiempo, así como la cantidad de personas o seres vivos a quienes el sociodrama les ofrece beneficios de transformación.</p>	<p>El título, el problema de contexto y las actividades articulan contenidos curriculares y vivencias con impacto para mejorar en el ser, en el convivir, en el conocer y en el hacer, porque es necesario para la solución ya que se tiene como meta generar referentes sociales, impactos ciudadanos para recoger evidencias de transformaciones en los contextos. Es así, que se trasciende de la reflexión y el impacto del sociodrama requiere de justificar el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, la energía y el tiempo, así como la cantidad de personas o seres vivos a quienes el sociodrama les ofrece beneficios de transformación, añadiendo que recibe por parte de los espectadores y de manera espontánea reconocimientos de logro.</p>

Dimensión: direccionalamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
<p>¿Cuál es el nivel que confiere a las y los realizadores del sociodrama, por el tipo de contribución y alcance de la propuesta?</p>	<p>Sobreactúa en mayor medida para presentar a los espectadores, el contenido curricular a tratar, aunque se complica mantener o capturar el interés del público, tomando en cuenta que el impacto del sociodrama radica en que los espectadores brinden alguna evidencia de haber asimilado al menos un 40% de los contenidos curriculares, tomando en cuenta el consumo y costo de los recursos no renovables, la energía, el tiempo que se emplea.</p>	<p>Elabora el sociodrama, acentuando en mayor medida el presentar a los espectadores, el contenido curricular a tratar, pese a que integra una situación o problema de contexto, el énfasis se centra en explicar teorías y solución de ejercicios de asignaturas y articular la forma en que explican causas, efectos, y soluciones al problema de contexto, atendiendo a que la actuación o la explicación mantienen o capturan el interés del público, tomando en cuenta que el impacto del sociodrama radica en que los espectadores brinden alguna evidencia de haber asimilado de un 40% a más de los contenidos curriculares, esto por el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, y también la energía y el tiempo.</p>	<p>Integra el sociodrama con análisis complejos explicando de forma sencilla a los espectadores, el contenido curricular a tratar y la articulación del problema de contexto, el énfasis se centra en explicar teorías y solución de ejercicios de asignaturas y articular la forma en que explican causas, efectos, y soluciones al problema de contexto, atendiendo a que la actuación o la explicación mantienen o capturan el interés del público, y los espectadores brinden alguna evidencia de haber asimilado de un 80% los contenidos curriculares en más de un 80% y refieran argumentos vistos para solucionar el problema de contexto que a su vez, puedan compartir con la comunidad educativa o con sus familias, esto por el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, y también la energía y el tiempo.</p>	<p>Empodera en el sociodrama, nuevas acciones que aspiran erradicar el problema de contexto, articula las explicaciones de contenido curricular, con análisis complejos, atendiendo a que la actuación y el contenido mantiene o captura el interés de los espectadores y con alcance de evidencias por parte del público de asimilar en más de un 80% los contenidos curriculares que tiene o faltan por mejorar y refieran argumentos vistos a implementar acciones de solución en casa, en la institución y compartir el impacto con la ciudadanía invitándoles a socializar evidencias de transformación que reciban en una página institucional. De manera espontánea, recibe reconocimientos de logro por parte de los espectadores, porque los beneficios en la calidad de vida que se proponen desde el interior del aula para la ciudadanía, toman en cuenta el consumo y costo de los recursos no renovables que se emplean, y también la energía y el tiempo.</p>

Dimensión: direcciónamiento	Aspirante	Operador	Emprendedor	Coordinador
¿Cuál es el nivel que le confiere las y los realizadores del sociodrama por la meta cognición que hicieron en el cierre?	Expresa menos 50% de la secuencia y respecto a los pasos para resolver con los contenidos curriculares. Omite agregar citas de expertos sobre el tema para integrarlas en el discurso. Tomando en cuenta que el discurso se compone por recomendaciones, advertencias que no integran ninguna hipótesis o premisa afectando el impacto y el nivel de satisfacción. La audiencia se enfrenta a mantener el sabor del desconocimiento, la felicidad por reconocimiento está ausente para quienes presentan el sociodrama y con alcance para producir resistencia a usar la estrategia en próximas actividades, por las experiencias poco gratas en aspectos de tiempo, de convivencia o poco impacto en contribuir a logros en el aprendizaje esperado.	Describe un 50% de la secuencia y expone al menos una hipótesis articulando los pasos para resolver los contenidos curriculares y el sociodrama. Agrega de menos 4 de citas de expertos sobre el tema para integrarlas en el discurso. Usa un discurso espontáneo porque toma en cuenta el bienestar y la satisfacción que genera al evaluador y se muestra el impacto del aprendizaje esperado.	Explica más 50% de la secuencia con una o dos hipótesis, con anécdotas, citas de expertos en torno a los pasos para resolver los contenidos curriculares y los pasos para elaborar el sociodrama. Expone las razones de las estrategias que se propusieron para el proceso de construcción de conocimiento curricular y para el sociodrama. Usa un discurso crítico, que impacta en la satisfacción y en disipa el enredo de los pares, y les motiva a seguir con la investigación y con el compromiso de alcanzar un saber que conviene por los beneficios para los contextos y con alcance para mejorar los aprendizajes esperados.	Ejemplifica en el dialogo en más 50% la articulación de la secuencia y las mejoras señalando su relación con los saberes previos, con el contexto, con los instrumentos de evaluación. Relata a manera de ejemplo y experiencia comparativas, parafrasea expertos, que impactaron en las adecuaciones, integra en el relato los pasos para resolver los contenidos curriculares. Usa un discurso crítico que implica sugerencias de cómo lograr las mejoras, beneficios para el trabajo colaborativo, para el alcance de los aprendizajes esperados, entre otros.

PERTINENCIA DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL SISTEMA PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO EN CORRESPONDENCIA CON LA PERSPECTIVA DE DESARROLLO DEL ESTADO Y LA DEMANDA LABORAL EN SINALOA

RELEVANCE OF THE EDUCATIONAL OFFER IN THE PUBLIC SYSTEM OF HIGHER AND POSTGRADUATE EDUCATION IN CORRESPONDENCE WITH THE STATE'S DEVELOPMENT PERSPECTIVE AND THE DEMAND IN SINALOA



Dr. Fidel Ibarra López

Investigador Titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV).

fidel.ibarra@sistemavalladolid.com

Mazatlán, Sinaloa

Dr. Bernardo Trimino Quiala

Investigador Titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV).

bernardo.trimino@sistemavalladolid.com

Mazatlán, Sinaloa

Dr. Edgar Estrada Eslava

Investigador de la Universidad Autónoma de Sinaloa,
FACEAM (campus Mazatlán)

edgareslava@uas.edu.mx

Mazatlán, Sinaloa

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de carácter cualitativo con un diseño documental y con un nivel de profundidad de carácter descriptivo. Y el objetivo de la investigación tiene que ver con el análisis de la pertinencia de la oferta educativa en el sistema público de educación superior con respecto a la perspectiva de desarrollo y la demanda laboral en Sinaloa. Los principales resultados de la investigación indican que la pertinencia de la educación superior no se alcanza a desarrollar para el caso de Sinaloa debido a la desvinculación de las IES con los sectores productivos en el estado. A lo sumo, la vinculación que se tiene es a nivel institucional para integrar a los alumnos en las empresas para la realización del servicio social y las prácticas profesionales. Pero en esa vinculación institucional se cuenta con muy pocos convenios formales de investigación, innovación y desarrollo; por lo tanto, en ningún sentido representa una vinculación estratégica al nivel, por ejemplo, como lo plantea la UNESCO. De ahí que se pueda afirmar que en este tema de la pertinencia se tiene una brecha muy importante entre las IES y los sectores productivos.

Palabras claves: Educación Superior y de Posgrado; Demanda Laboral; Perspectiva de desarrollo de Sinaloa; Pertinencia de la oferta educativa.

ABSTRACT

The present research is a qualitative study with a documentary design within a level of depth at an explanatory extent, and the objective of the research has to do with the analysis of the relevance of the educational offer in the public higher education system with respect to development perspective and labor demand in Sinaloa. The main results of the research indicate that the relevance of higher education is not developed in the case of Sinaloa due to the dissociation of High Educ (Dordr) (Higher Education) with the productive sectors in the state. At most, the linkage that exists is at the institutional level to integrate students in companies for social service and professional internships. But in this institutional linkage there are very few formal agreements for research, innovation and development; therefore, in no sense does it represent a strategic linkage at this level, for example, as proposed by UNESCO. Hence, it can be affirmed that in this issue of relevance there is a very important gap between High Educ (Dordr) and the productive sectors.

Key Words: Higher and Postgraduate Education; Labor Demand; Sinaloa's Development Perspective; Relevance of the educational offer.

INTRODUCCIÓN

D

iversos autores (Medeiros, Gonçalves y Camargos, 2019; Briceño, 2011; Lombana, 2012) han mostrado la importancia de la educación como factor determinante para la construcción de la competitividad en una economía nacional, regional, local o para el caso de una empresa. Demostrando, a través de evidencia empírica, la hipótesis de una relación positiva entre competitividad y crecimiento económico (Kordalska Y Olczyk, 2016; citado en Medeiros, Gonçalves y Camargos, 2019).

El concepto de competitividad, como bien lo señala Sobrino (2002: 316), forma parte de los fundamentos contemporáneos de las teorías del comercio internacional como consecuencia del papel creciente de proceso de globalización. Y para tal efecto, el concepto se define por la capacidad de acceso de una empresa o territorio en el mercado doméstico o en el de exportación. En ese sentido, la competitividad es:

“...una medida relativa que compara el desempeño económico de alguna unidad de análisis con el resto de unidades que forman el universo de estudio; es también un atributo que no puede ser medido directamente, por lo que se deben seleccionar una o algunas variables que asumen el papel de indicadores de competitividad: La unidad de análisis será competitiva en relación con otras funciones de indicadores o indicadores seleccionados y durante un periodo específico de tiempo” (Kresl y Singh, 1999:1018; citado en Sobrino, 2002: 316).

Uno de esos indicadores es el capital humano, entendido como stock de conocimientos, capacidades y habilidades que potencializan la productividad del ser humano. Factor que demanda de educación y formación para su reproducción (Briseño, 2011: 49). En ese sentido, autores como Loubet y Morales (2015), han abordado el estudio del crecimiento económico de las regiones -concretamente en Sinaloa- desde una perspectiva vinculada a la formación de recursos humanos. Y enfocan el análisis en la importancia de la educación superior y de posgrado para la formación del capital humano que se requiere para la construcción del crecimiento económico.

El concepto eje en la línea de estudio de Loubet y Morales (2015), es el concepto de la formación de recursos humanos de alto nivel, el cual abordan a través de tres variables: a) la investigación; b) la población con estudio de posgrado; y c) programas de posgrado de calidad. En el caso de la primera, identifican como indicador para el caso de Sinaloa -en el 2014-, a 340 investigadores del Sistema Nacional de Investigación (SNI) de los cuales, el 60.6% forman parte de la Universidad Autónoma de Sinaloa; el 9.7% del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.; el 7% del Instituto Politécnico Nacional; y el 5.9% de la UNAM (Instituto de Ciencias del Mar y Limnología). No obstante, la investigación a este nivel está directamente vinculada con la innovación que es la que genera el desarrollo real. Dicho, en otros términos, Sinaloa cuenta con este potencial científico integrante del SIN; sin embargo, eso no significa que la labor investigativa haya tenido vinculación directa con el Plan Estatal de Desarrollo, o que fuera la base para la generación de procesos innovadores que manifestaran un alto impacto en el avance científico-técnico y social del estado.

En lo referente a la población con estudios de posgrado, señalan los autores que Sinaloa se ubica en una situación de desventaja frente a otros estados en el terreno de la formación de recursos humanos profesionales, sobre todo de alto nivel (posgrado), dado que la media nacional en este nivel educativo -en el periodo 2010-2011- era de 6.7%, y en Sinaloa, solamente del 2.2%; lo cual impacta en el crecimiento de la actividad económica y en el desarrollo social del estado (*Ibid.*, Pp. 55-56).

Siguiendo con Loubet y Morales (2015), en lo concerniente a los Programas de Posgrado de Calidad, afirman que en Sinaloa no se cuenta con posgrados con competencia internacional, pese a que se tiene a investigadores que están insertos en redes internacionales. Asimismo, en el estado no se cuenta tampoco con posgrados hacia la industria, debido a que el 38% están orientados hacia el área de Ciencias Sociales y Humanidades; en tanto que en biotecnología e ingenierías se concentra el 36% (*Ibid.*).

Para el caso de la presente investigación, la línea de análisis se orienta igualmente para el caso de Sinaloa en lo referente a la formación de capital humano, pero visto desde la siguiente perspectiva: la pertinencia de la oferta educativa de educación superior y de posgrado en Sinaloa -considerando instituciones públicas solamente- con respecto a la estructura productiva y la formación de empleo en el estado. Para tal efecto, las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿En qué sectores económicos se sostiene la estructura productiva del estado? ¿Cuáles son las características del mercado laboral en Sinaloa? Y, sobre todo, ¿en qué medida la oferta educativa de las instituciones de educación superior da respuesta a las necesidades de capital humano de los sectores productivos en la entidad?

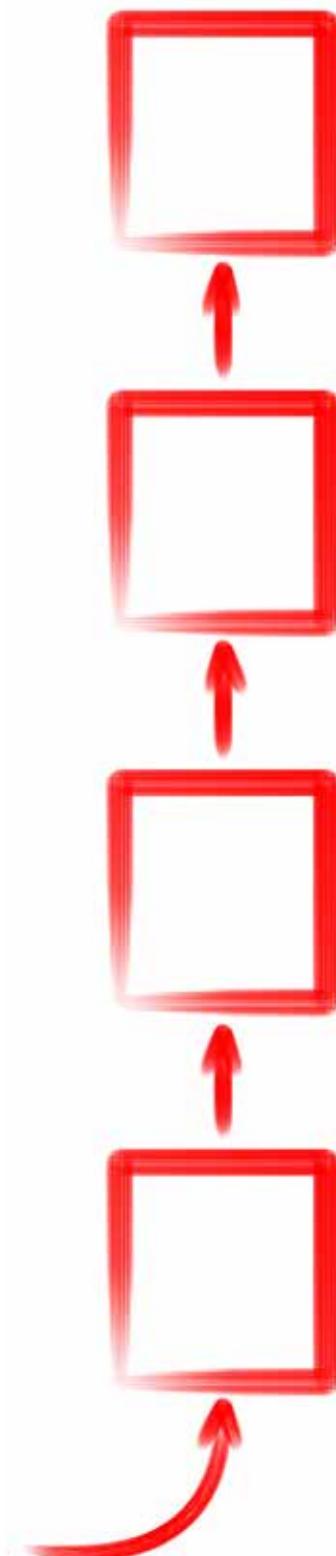
METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio del orden cualitativo, con un nivel de carácter descriptivo y con un diseño de tipo documental. De acuerdo con Arias (2012: 27), la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, crítica e interpretación de datos secundarios; esto es, los datos obtenidos y registrados por otros investigadores.

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.

La investigación cualitativa, señala Sampieri, Fernández y Baptista (2014: 9), se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de actores e instituciones. En ese sentido, afirman los autores, el Enfoque Cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo "visible", lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

En el caso de la presente investigación, la interpretación se orienta hacia la pertinencia de la oferta educativa en el nivel de educación superior y de posgrado en instituciones públicas y privadas en el estado de Sinaloa en correspondencia con la estructura productiva y de empleo en la entidad. Para tal efecto, se recurre al estudio de un conjunto de documentos institucionales para desarrollar la línea de análisis que se ha declarado con anterioridad. Para tal efecto, la estrategia de la investigación se divide en las siguientes fases:



Fase I:

En esta primera fase, se seleccionan los documentos institucionales para identificar la línea de desarrollo en el estado de Sinaloa; así como la estructura productiva. Para el caso de esto último, se recurre a los documentos del Consejo de Desarrollo Económico de Sinaloa (CODESIN), consejo que integra a los principales actores de los sectores productivos del estado y que integran como instancia, una agenda económica para el estado.

Fase II:

En esta segunda fase, se identifica la oferta educativa en Sinaloa. Y para tal efecto, se utiliza el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior del ciclo escolar 2019-2020 de ANUIES. Anuario en el cual se encuentra la oferta educativa de todas las universidades públicas y privadas del país. Y para el caso de la presente investigación, la búsqueda se orienta al caso de Sinaloa.

Fase III:

Se integra el material documental que se va a utilizar en conjunto para realizar la investigación respectiva. Mismo que se presenta a continuación:

Tabla I.

MATERIAL SELECCIONADO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.

Tipo de documento/ Autor/ Título	Referencia editorial/año	País	Aporte
Documento oficial. Gobierno del Estado de Sinaloa Plan Estatal de Desarrollo, 2017-2021.	Gobierno del Estado de Sinaloa 2017	México	Se presenta tanto el diagnóstico de la estructura productiva en el estado; así como la línea estratégica de desarrollo para el estado.
Documento oficial Secretaría de Educación y Cultura Programa Estatal de Educación 2017-2021.	Gobierno del Estado de Sinaloa 2017	México	Se presentan tanto las características del sistema educativo sinaloense -sobre todo en el caso de educación superior y de posgrado-; así como la estrategia general para atender la educación en el estado.
Documento oficial ANUIES Anuario estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2019-2020.	ANUIES 2020	México	Se expone la oferta educativa en educación superior y de posgrado en Sinaloa tanto de instituciones públicas como privadas durante el ciclo escolar 2019-2020.
Documento oficial Gobierno de México/Conacyt Agenda de Innovación de Sinaloa	Gobierno de México/Conacyt 2011	México	Se expone la caracterización del tejido productivo del estado; así como las ventajas competitivas con que cuenta la entidad en cada uno de los sectores económicos.
Documento oficial UNESCO Documento de política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior	UNESCO 1995	Francia	Se presentan los componentes que definen la pertinencia de la Educación Superior.
Documento académico CODESIN Sinaloa Talent. Proyección Estatal del mercado laboral	CODESIN 2021	México	Se presenta un modelo prospectivo sobre las necesidades de los sectores productivos en Sinaloa en materia de demanda laboral.
Artículo Académico Alonso Rajo, Rosario & Retamoza-López, Arturo. "Vinculación y transferencia de tecnología: propuesta de un modelo para el estado de Sinaloa".	Revista Ra Ximhai. Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia. 2015	México	Se exponen los obstáculos fundamentales que obstruyen la vinculación de la IES con los sectores productivos en el estado.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Vocación productiva del estado de Sinaloa.

Sinaloa tiene una población de 2 millones 994 mil 153 habitantes (INEGI, citado en Plan Estatal de Desarrollo, 2017-2021, p. 21), que representa el 2.5% de la población nacional. Y le aporta el 2.3% al PIB nacional. Un porcentaje limitado considerando el potencial económico del estado. No obstante, produce el 30% del total de la producción alimentaria del país, y cuenta con una estructura económica dominada por la economía de servicios, la cual aporta el 67% del PIB estatal (Conacyt, 2011; p. 23); seguida por el sector turístico con el 8.2% del PIB estatal. Un aspecto para destacar en esta estructura económica -tanto en el sector agrícola, como en el sector servicios y de turismo-: se le integra poco valor agregado a la producción. Y lo anterior tiene que ver con el nivel de cualificación del capital humano. De acuerdo con la Agenda de Innovación de Sinaloa (2014), Sinaloa tiene un grado promedio de escolaridad de 9.1 años, y solamente el 20.2% de la población cuenta con educación superior (p. 23).

Por otra parte, la estructura del empleo se corresponde con la condición estructural de los sectores económicos, debido a que el 23% de la población ocupada se concentra en el comercio, el 18% en el sector agropecuario, el 11% en servicios diversos y el 8% en restaurantes y servicios de alojamiento (Conacyt, 2014; p. 30). La estructura del empleo anterior no requiere de una cualificación compleja del capital humano, porque no están vinculados de forma importante a actividades propiamente de la economía del conocimiento -de ahí la estructura salarial en el estado-. De hecho, de la distribución de las unidades económicas, solamente el 9.16% tiene que ver con la industria manufacturera (*Ibid.*, p. 31), una actividad que sí se vincula a la economía del conocimiento.

No obstante, en el estado se tienen condiciones para el desarrollo de industrias vinculadas a la

economía del conocimiento. De acuerdo con la Agenda de Innovación en Sinaloa, se tienen seis sectores estratégicos para el desarrollo económico de la entidad:

- ▶ Alimentario
- ▶ Biotecnología
- ▶ Logística
- ▶ TI
- ▶ Turismo
- ▶ Energía y Agua.

Estos sectores le proveerían de valor agregado a la producción que se genera en el estado, así como de un mayor grado de organización y competitividad a la economía sinaloense.

Para cada sector, en la agenda se establecen áreas de especialización, para un mejor aprovechamiento y desarrollo del sector. En el caso de las TIC, por ejemplo, las áreas de especialización que se proponen tienen que ver con: a) Data Analytics; y b) La Plataforma de Conectividad. Y para el caso de la Logística, se propone: a) la Movilidad Urbana Integrada; y b) la Plataforma de Conectividad y Comercialización (p. 63). Esa es la agenda de proyectos estratégicos para el estado, donde en este momento ya están en operación empresas orientadas a las TIC –norte, centro y sur del estado-, y a la logística –norte, centro norte, centro y sur del estado-. Pero su desarrollo va a depender de los esfuerzos institucionales que se lleven a cabo para integrar mayormente a Sinaloa a la economía del conocimiento. De ahí que se señale que en Sinaloa se requiere trabajar en cuatro aspectos:

El sector primario tiene un peso del 12% en el PIB estatal de Sinaloa (Cfr. México ¿cómo vamos? Semáforos Económicos Estatales, p. 24. Y el principal producto que se produce es el grano de maíz.

- ▶ Generación de talento,
- ▶ Incremento en la infraestructura física,
- ▶ Desarrollo de capacidades para la generación de conocimiento,
- ▶ Desarrollo de capacidades para el emprendimiento (p. 13).

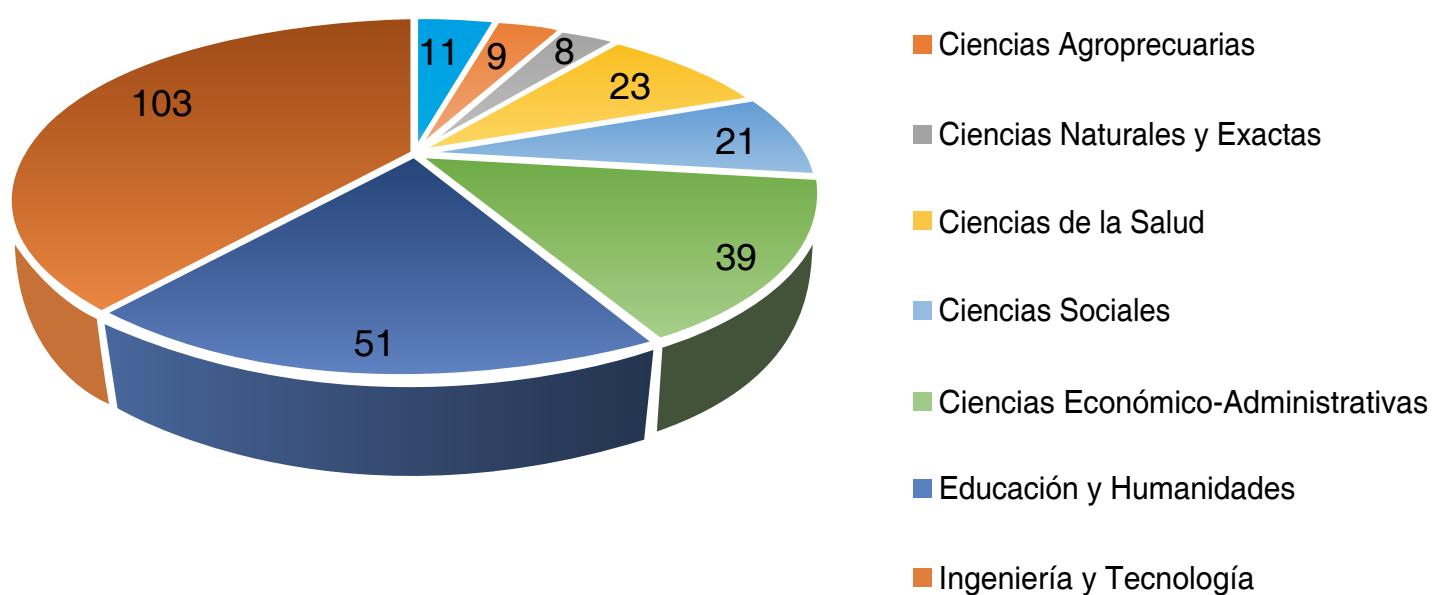
La generación de talento y de conocimiento se alcanza a través de la formación, actualización y capacitación del capital humano. En correspondencia con la agenda citada, Sinaloa se ubica en la posición 16 en cuanto a la formación de capital humano (p. 44). Y ello depende de forma sustantiva del sistema educativo –en los diversos niveles–.

2.2. Oferta Educativa en Licenciatura y posgrado en el sistema público escolarizado y no escolarizado en Sinaloa (Ciclo escolar 2019-2020).

De acuerdo con el Plan Estatal de Educación 2017-2021, la oferta educativa en Educación Superior y de Posgrado en Sinaloa, es atendida mediante los siguientes modelos: Modelo Técnico Superior Universitario; Normal Licenciatura; Licenciatura Universitaria; Licenciatura Tecnológica y Posgrado. Según el Anuario de la Población Escolar en Educación Superior del ciclo escolar 2019-2020 de la ANUIES, en Sinaloa se tiene un total de 256 programas de licenciatura en el sistema escolarizado para una matrícula de 110 mil 445 alumnos. El Cuadro I da cuenta de lo anterior:

Cuadro I.

PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EL SISTEMA PÚBLICO ESCOLARIZADO EN SINALOA
(CICLO ESCOLAR 2019-2020).



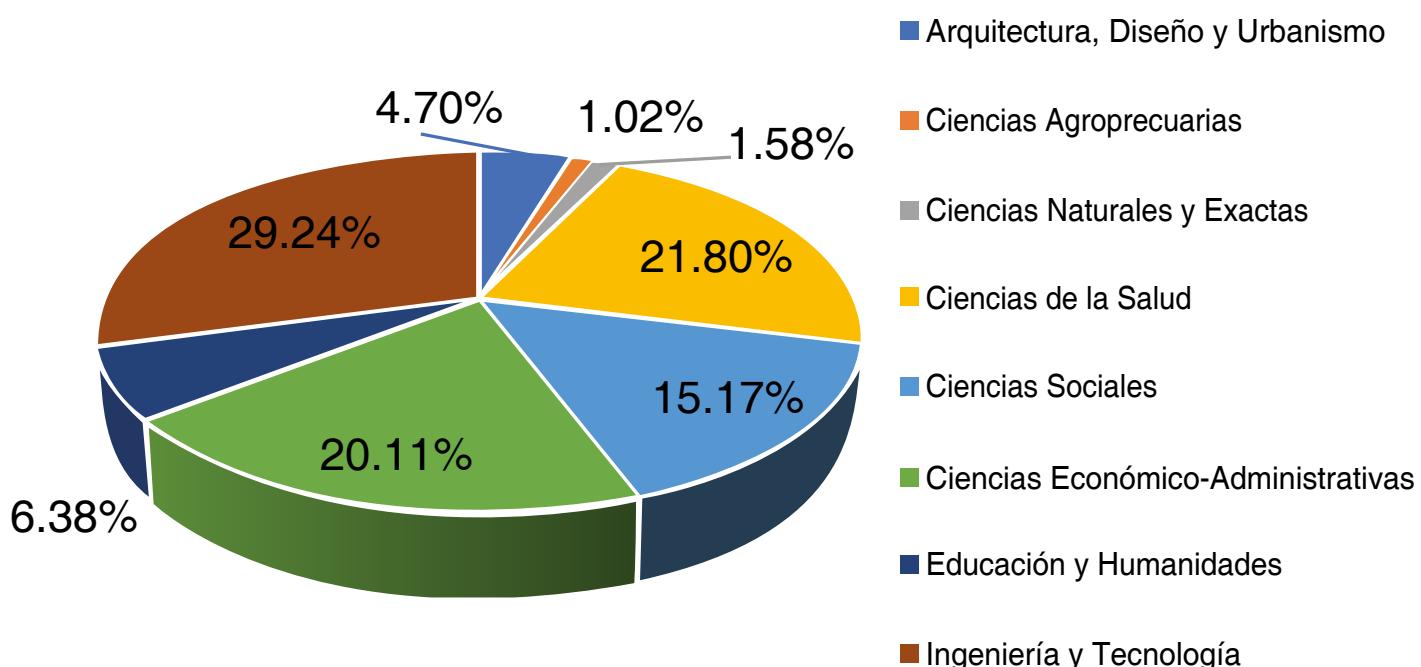
Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Del total de programas, 103 corresponden al área de la Ingeniería y Tecnología, lo cual corresponde al 38.9%; en segundo lugar, se tiene el área de Educación y Humanidades, con 51 programas (19.2%); en tercer lugar, el área de Ciencias Económico-Administrativos, con 39 programas (14.7%); en cuarto lugar, el área de las Ciencias de la Salud, con 23 programas (8.68%); y en quinto lugar, el área de Ciencias Sociales, con 21 programas de licenciatura (7.9%).

Si se observa por matrícula, el área educativa que concentra el mayor número de alumnos es el área de Ingeniería y Tecnología, con 31 mil 670 alumnos (29.24%); seguido del área de la salud, con 23 mil 606 alumnos (21.8%); y el área Económico-Administrativos y el área de las Ciencias Sociales, con 21 mil 783 alumnos (20.1%) y 16 mil 433 alumnos (15.2%), respectivamente. Lo anterior se expone con mayor claridad en el **Cuadro II**:

Cuadro II.

PORCENTAJE DE MATRÍCULA POR ÁREA ACADÉMICA EN EL SISTEMA PÚBLICO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).



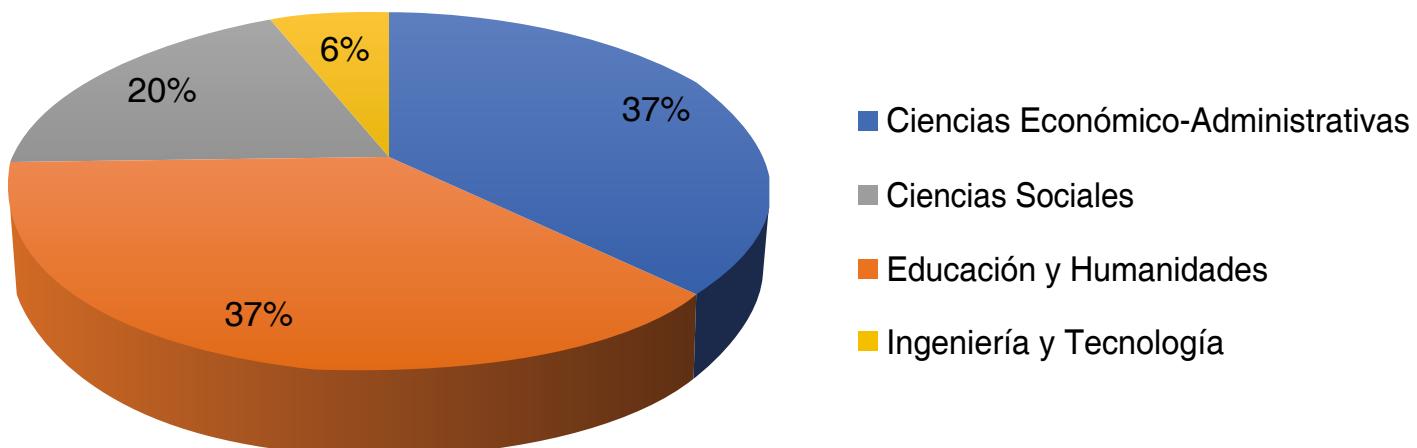
La mayor cantidad de programas y de matrícula en licenciatura se ubica en el área de Ingeniería y Tecnologías. Lo cual es un dato del todo significativo.

En cuanto al sistema no escolarizado, en total, se cuenta con **51 programas de Licenciatura**, de los cuales

se tienen programas en cuatro áreas solamente: en Ciencias Económico-Administrativas, con 19 programas (37.2%); en Educación y Humanidades, con 19 programas (37.2%); en Ciencias Sociales, con 10 programas (19.6%); e Ingeniería y Tecnología, con 3 programas (5.9%). El siguiente cuadro sintetiza lo anterior:

Cuadro III.

PORCENTAJE DE PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EL SISTEMA PÚBLICO NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).



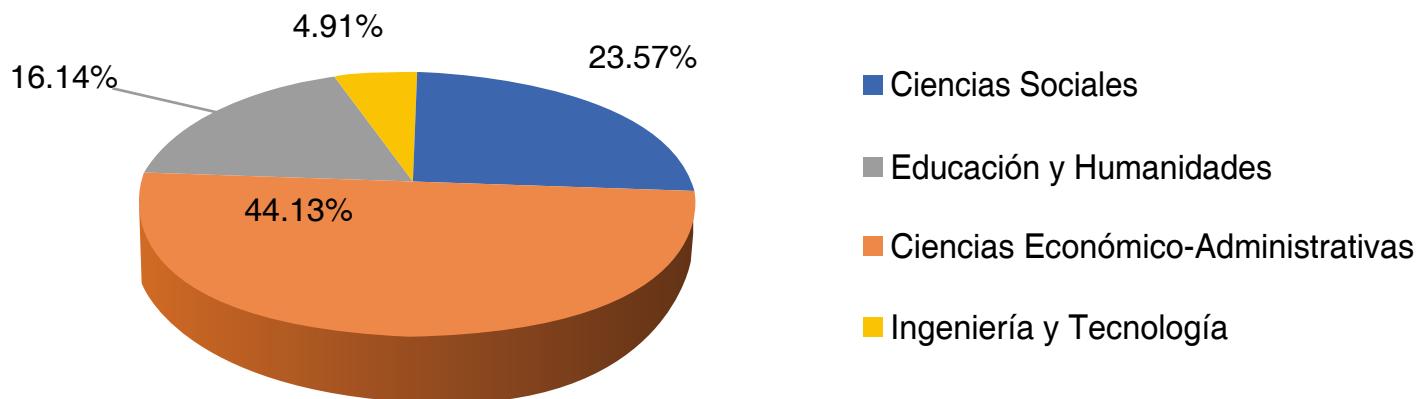
Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

En términos de matrícula, el sistema no escolarizado en licenciatura para el referido ciclo escolar, integra un total de 26 mil 088 alumnos. De los cuales, 11 mil 681 estudian en el área de las Ciencias Económico-Administrativas (44.13%); 7 mil 243 lo hacen el área de Educación y

Humanidades (16.14%); 6 mil 238, en el área de Ciencias Sociales (23.57%); y 1 mil 301 alumnos en el área de la Ingeniería y Tecnología (4.91%). **El Cuadro IV** sintetiza lo anterior:

Cuadro IV.

PORCENTAJE DE MATRÍCULA POR ÁREA ACADÉMICA EN EL SISTEMA PÚBLICO NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).



Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Considerando el sistema público escolarizado y no escolarizado, en Sinaloa se tiene para el ciclo escolar 2019-2020 un total de 316 programas de licenciatura, con una matrícula de 110 mil 445 alumnos en el sistema escolarizado, y 26 mil 88 alumnos en el sistema no escolarizado. En total, se cuenta con una

matrícula de 136 mil 533 alumnos para el ciclo escolar 2019-2020.

Del total de la matrícula en el sistema escolarizado, la distribución de la matrícula por área académica se comporta de la siguiente forma:

Tabla II.

PROGRAMAS Y MATRÍCULA POR ÁREA ACADÉMICA EN LICENCIATURA EN EL SISTEMA ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).

Área académica	Número de programas	Matrícula	Porcentaje
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	11	5,069	4.59
Ciencias Agropecuarias	9	1,112	1.00
Ciencias Naturales y Exactas	7	1,605	1.45
Ciencias de la Salud	24	23,708	21.46
Ciencias Sociales	23	18,552	16.80
Ciencias Económico-Administrativas	39	21,784	19.72
Educación y Humanidades	52	6,945	6.29
Ingeniería y Tecnología	93	31,670	28.67
Total	258	110,445	100.0

Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Si se observa la Tabla II, el grueso de la matrícula -en el sistema escolarizado- se concentra en cuatro áreas académicas: en las Ciencias de la Salud; en las Ciencias Sociales; en el área Económico-Administrativa; y en Ingeniería y Tecnología.

En lo referente al sistema público no escolarizado, la distribución de la matrícula se manifiesta de la siguiente forma:

Tabla III.

PROGRAMAS Y MATRÍCULA EN LICENCIATURA POR ÁREA ACADÉMICA EN EL SISTEMA NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).

Área académica	Número de programas	Matrícula	Porcentaje
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	0	0	0.00
Ciencias Agropecuarias	0	0	0.00
Ciencias Naturales y Exactas	0	0	0.00
Ciencias de la Salud	0	0	0.00
Ciencias Sociales	10	6,238	23.91
Ciencias Económico-Administrativas	18	11,681	44.78
Educación y Humanidades	19	7,243	27.76
Ingeniería y Tecnología	3	926	3.55
Total	50	26,088	100.0

Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Como se observa, el grueso de la matrícula se concentra en tres áreas académicas: en las Ciencias Sociales; en las Ciencias Económico-Administrativas; y en Educación y Humanidades con el 96.4% de la matrícula.

OFERTA EDUCATIVA EN MAESTRÍA EN EL SISTEMA PÚBLICO ESCOLARIZADO Y NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).

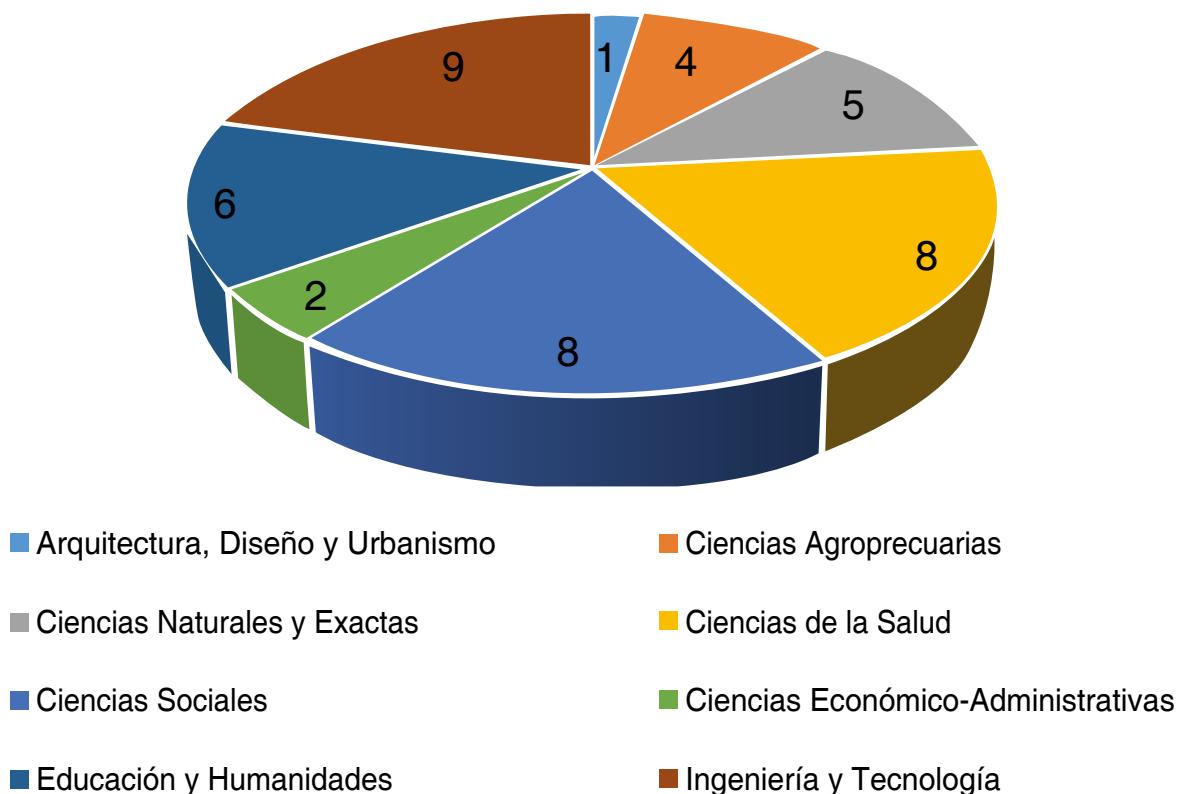
3.1. Sistema Escolarizado.

Para fines expositivos, la información sobre la oferta educativa en posgrados en Sinaloa -para el ciclo escolar referido-, se presenta de forma integral -tanto para el sistema escolarizado y no escolarizado; y posteriormente se expone de forma desagregada. Para tal efecto, se parte de lo siguiente: en el sistema escolarizado se tienen en total 43 programas de Maestría. El Cuadro V da cuenta de lo anterior:



Cuadro V.

NÚMEROS DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EL SISTEMA ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).



Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Como se indica en el Cuadro V, las áreas donde se tiene el mayor número de programas de Maestría son las áreas de Ingeniería y Tecnología, con 9; seguido de Ciencias de la Salud, con 8; y del área de Ciencias Sociales, con 8. Y finalmente, el área de Educación y Humanidades, con 6. Es de destacar que solamente se tienen 2 programas de Maestría en el área Económico-Administrativa, considerando el número de alumnos que se tienen en licenciatura en esa área.

Ahora bien, la proporción de programas de Licenciatura con respecto a los programas de Maestría es de casi 6 a 1, lo cual es un indicativo del bajo número de programas de Maestría en el sistema público que se tienen en el estado. Si se traslada esta condición, al plano de la matrícula, se tiene lo siguiente:

Tabla IV.

PROGRAMAS Y MATRÍCULA EN LICENCIATURA Y MAESTRÍA POR ÁREA ACADÉMICA EN EL SISTEMA ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).

Área Académica	Matrícula Licenciatura	Matrícula en Maestría	Relación Porcentual
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	5,069	21	0.41
Ciencias Agropecuarias	1,112	108	9.71
Ciencias Naturales y Exactas	1,605	86	5.36
Ciencias de la Salud	23,708	101	0.43
Ciencias Sociales	18,552	161	0.87
Ciencias Económico-Administrativas	21,784	135	0.62
Educación y Humanidades	6,945	114	1.64
Ingeniería y Tecnología	31,670	165	0.52
Total	110,445	891	0.81

Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

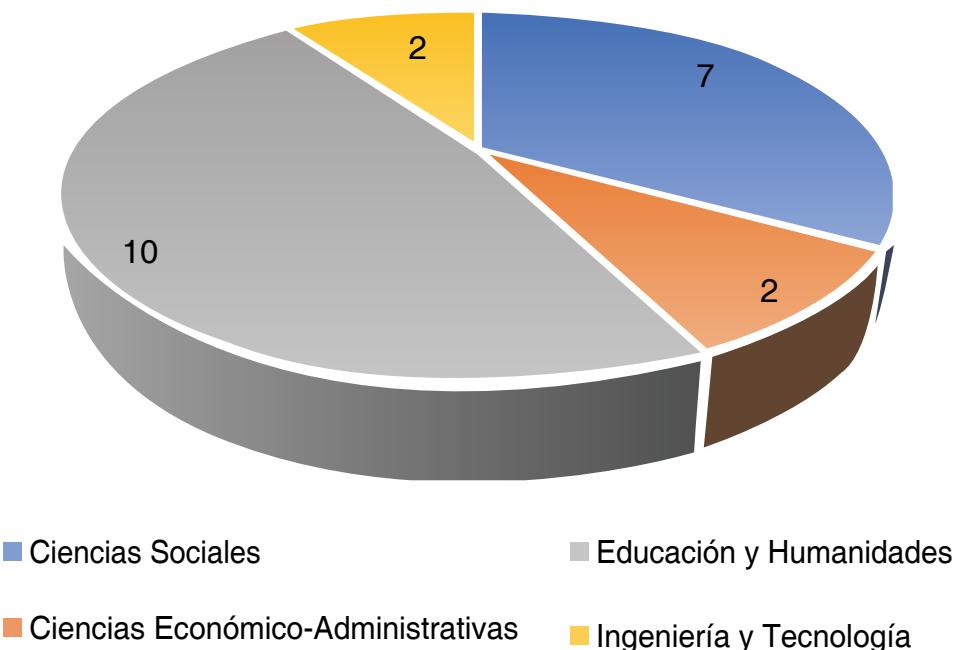
El total de la matrícula en Maestría para el ciclo escolar 2019-2020, no representa ni el 1% de la matrícula en licenciatura. Lo cual es un indicativo del nivel en el que se encuentra la educación en posgrado en Sinaloa. Y ello se observa de forma más aguda en el caso de las Ciencias de la Salud, las Ciencias Económico-Administrativas; Ingeniería y Tecnología; y Arquitectura, Diseño y Urbanismo. En el caso de esta última, se tiene el porcentaje de matrícula en Maestría con respecto a la matrícula en licenciatura, con el 0.41%.

3.2. Sistema no Escolarizado.

En lo concerniente al sistema no escolarizado, se tiene en total una oferta de 21 programas de Maestría. Esa cifra contrasta con la oferta de 50 programas que se tiene en licenciatura, lo cual indica una relación de 2 a 1. El mayor número de programas de Maestría en el sistema público no escolarizado de Sinaloa se presenta en el área de Educación y Humanidades, con 10; seguido del área de Ciencias Sociales, con 7. El siguiente Cuadro VI, da cuenta de lo anterior:

Cuadro VI.

NÚMEROS DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EL SISTEMA NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).



Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

El área de Educación y Humanidades presenta el mayor número de programas de Maestría, así como el mayor número de matrícula en el sistema no escolarizado. La siguiente **Tabla V** da cuenta de lo anterior:

Tabla V.

PROGRAMAS Y MATRÍCULA EN LICENCIATURA Y MAESTRÍA POR ÁREA ACADÉMICA EN EL SISTEMA NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).

Área Académica	Matrícula Licenciatura	Matrícula en Maestría	Relación Porcentual
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	0	0	--
Ciencias Agropecuarias	0	0	--
Ciencias Naturales y Exactas	0	0	--
Ciencias de la Salud	0	0	--
Ciencias Sociales	6,238	158	2.53
Ciencias Económico-Administrativas	11,681	42	0.36
Educación y Humanidades	7,243	571	7.88
Ingeniería y Tecnología	926	13	1.40
Total	26,088	784	3.00

Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Es de destacar el caso del área Económico-Administrativa, la cual presenta el menor nivel de relación porcentual de la matrícula con respecto a licenciatura, junto con el área de Ingeniería y Tecnología.

Del total de la matrícula en Licenciatura en el sistema no escolarizado, solamente el 3% estudia una Maestría. Tal porcentaje confirma la situación que se indica en la Tabla VI: el sistema de posgrado en Sinaloa está “por los suelos”. Si se integra la matrícula del sistema público en cuanto a la modalidad escolarizada y no escolarizada, la situación -en números-, es la siguiente:

Tabla VI.

PROGRAMAS Y MATRÍCULA POR ÁREA ACADÉMICA EN LICENCIATURA Y MAESTRÍA EN EL SISTEMA NO ESCOLARIZADO EN SINALOA (CICLO ESCOLAR 2019-2020).

Área Académica	Matrícula Licenciatura (escolarizado y no escolarizado)	Matrícula en Maestría (escolarizado y no escolarizado)	Relación Porcentual
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	5,069	21	0.41
Ciencias Agropecuarias	1,112	108	9.71
Ciencias Naturales y Exactas	1,605	86	5.36
Ciencias de la Salud	23,708	101	0.43
Ciencias Sociales	22,671	319	1.41
Ciencias Económico-Administrativas	33,465	177	0.53
Educación y Humanidades	14,188	685	4.83
Ingeniería y Tecnología	32,596	178	0.55
Total	134,414	1,675	1.25

Fuente: elaboración propia con información estadística de ANUIES, 2020.

Del total de la matrícula de Licenciatura en el sistema público, solamente el 1.25% estudia un programa de Maestría. Y el mayor porcentaje de matrícula se observa en el área de Educación y Humanidades, con 685 alumnos. Al mismo tiempo, resaltan las áreas de Ingeniería y Tecnología; las Ciencias Económicas-Administrativas; y Ciencias Sociales, por el bajo nivel de alumnos que están matriculados en un programa de Maestría.

PERTINENCIA DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO DEL SISTEMA PÚBLICO EN SINALOA EN CORRESPONDENCIA CON LA ESTRUCTURA PRODUCTIVA DEL ESTADO.

El concepto de pertinencia de la educación superior ha sido definido por la UNESCO (2005) en función de siete componentes: a) Relaciones con la sociedad en su conjunto; b) La educación superior y el mundo del trabajo; c) Las relaciones con el Estado y las bases de la dirección y gestión de los centros; d) Financiación y gastos compartidos; e) La renovación de la enseñanza y el aprendizaje: problemas de contenido y pedagogía; f) Fortalecimiento de las funciones de investigación de la educación superior; y g) La responsabilidad de la educación superior con respecto a otros niveles educativos.

Para el caso de la presente investigación, se centra la atención en el segundo componente por las implicaciones que tiene para comprender la dualidad Universidad-Sectores productivos. En el caso del segundo componente, de acuerdo con la UNESCO está determinado por la intensidad en el uso del conocimiento por parte de las economías modernas. En ese sentido, señala la UNESCO, el mundo del trabajo está experimentando una transformación radical "y gran parte de los conocimientos específicos que adquieren los estudiantes durante su formación inicial pierden rápidamente actualidad" (p. 30). Y se recomienda: "mantener relaciones constantes e interactivas con el sector productivo integrándolas en la misión de las actividades generales de los centros de educación superior". Y esas relaciones, deben mantenerse bajo la siguiente perspectiva: a largo plazo y en términos amplios. (*Ibid.*)

Si lo anterior es relevante, no menos importante es la siguiente recomendación por parte de la UNESCO:

*La educación superior ha de fomentar (...) actitudes caracterizadas tanto por la apertura como por la anticipación ante el mercado de trabajo y la aparición de nuevos sectores y formas de empleo. Ha de prestar atención a los cambios en las grandes tendencias del mercado del mercado a fin de saber adaptar los programas y la organización de los estudios a la modificación de las circunstancias, para brindar más oportunidades de empleo a los graduados. Aún más importante, sin embargo, es que la educación superior contribuya a conformar los mercados laborales del futuro, tanto desempeñando sus funciones tradicionales como contribuyendo a definir nuevas necesidades, en los planos local y regional, que lleven al desarrollo humano duradero. Dicho sea, con pocas palabras: en una época en que la igualdad "título=empleo" ya no se aplica, lo que se espera de la educación superior es que produzcan graduados que puedan no sólo buscar empleos sino ser también empresarios y creadores de empleos eficaces. (*Ibid.*, p. 31).*

Visto hasta aquí, la pertinencia de la educación superior desde la perspectiva de la UNESCO en lo referente al mercado laboral tiene que ver con: a) mantener relaciones constantes y de largo plazo con los sectores productivos; b) apertura y anticipación de nuevos sectores y formas de empleo; c) prestar atención a las grandes tendencias del mercado laboral; d) adaptar los programas y la organización de los estudios a las circunstancias del entorno económico; y e) que la educación superior contribuya -junto con los sectores productivos- a conformar los mercados laborales del futuro. Cada uno de estos aspectos es del todo fundamental porque definen la función y responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) para con los alumnos con respecto a la transformación de la economía global, así como frente a las tendencias del mercado laboral.

Esta tipología del concepto de pertinencia por parte de la UNESCO, ¿qué tan aplicable es en el caso de las IES del nivel público en Sinaloa? En el caso de Sinaloa, el concepto de pertinencia se declara en los documentos oficiales -tanto del gobierno del Estado, como de las IES-; pero en la práctica, el término no se ha operacionalizado del todo. De acuerdo con Alonso y Retamoza (2015), los principales obstáculos son los siguientes:

- ▶ Ausencia de las funciones de vinculación de las IES con los sectores productivos.
- ▶ Falta de normatividad sobre las formas de cómo llevar a cabo las relaciones con los sectores productivos.
- ▶ Falta de una cultura entre los académicos para relacionarse con la industria y de trabajar en equipos interdisciplinarios en la institución.
- ▶ Importancia del discurso de la vinculación en el discurso, pero no en los hechos.
- ▶ Ausencia de estímulos al personal académico para participar en proyectos de vinculación. (p. 145).

Si lo anterior corresponde a las IES, en lo referente al gobierno del Estado se tiene lo siguiente: El Plan Estatal de Educación (PEE) (2017-2021), contiene seis políticas estratégicas y en lo referente a la Educación Superior, se afirma que se incorpora:

“

“...la coordinación interinstitucional de los distintos sistemas para el fortalecimiento de la calidad de los programas de estudio y su reconocimiento externo, la consolidación de los cuerpos académicos, el fortalecimiento de la calidad científica y el establecimiento de esfuerzos permanentes de vinculación con el entorno social y económico” (p. 51).

”

La cita anterior da cuenta de la enunciación institucional de la vinculación de las IES con los sectores económicos. Y más adelante se establece como propósito: Articular un sistema para la vinculación y el desarrollo productivo y empresarial de la IES (p. 64). No obstante, en el Plan Estatal de Desarrollo (PED) (2017-2021) se hace patente el bajo nivel de vinculación entre los sectores productivos y de desarrollo con las instituciones que generan y transfieren conocimientos (p. 50), dado que se cuentan con muy pocos convenios formales de investigación, innovación y desarrollo entre éstos.

Otros factores que influyen en el bajo nivel de vinculación entre los sectores productivos y de desarrollo con las IES, son los siguientes:

Ausencia de mecanismos de comunicación para lograr la interacción eficiente entre gobierno, productores y universidades.
Baja participación de las universidades en los procesos de producción y transferencia de conocimiento (...) (Ibid.).

La aceptación manifiesta en el PED (2017-2021) de la desvinculación de las IES con los sectores productivos en el estado da cuenta de una realidad, pero al mismo tiempo de una problemática sustantiva en el estado debido a que bajo esa condición se imposibilita la función de participar en la apertura y anticipación de nuevos sectores y formas de empleo; así como a conformar los mercados laborales del futuro.

Ahora bien, en la parte de la adaptación de los programas, la actualización de los planes de estudio y la adecuación de los perfiles de egreso a las circunstancias del entorno económico, tampoco se tiene una vinculación de las IES con los sectores productivos. Esto se construye por entero al interior de las IES, sin vinculación directa con sector económico alguno. A lo sumo, el marco de vinculación de las IES con los



sectores productivos se limita a la firma de convenios para que los alumnos pueden desarrollar el servicio social, así como las prácticas profesionales. Esa es la frontera de colaboración y vinculación entre las partes.

No obstante, en lo referente a la oferta educativa las IES suelen considerar el entorno económico a la hora de presentar un nuevo programa de licenciatura. Por ende, por esa vía se ha llegado a integrar una oferta educativa «pertinente» con los sectores productivos. Pero es una oferta educativa que da respuesta a las necesidades de la demanda laboral de las empresas -públicas y privadas-, pero no es una oferta educativa con la cual se esté previendo las necesidades del mercado laboral del futuro.

Llegado a este punto, conviene detenerse en lo que señala el Consejo de Desarrollo Económico de Sinaloa (CODESIN) en lo referente a la oferta educativa y la demanda laboral de las empresas. De acuerdo con este órgano consultor del gobierno del estado, la demanda laboral en cuanto a ingenieros y licenciados para los próximos años se tiene cubierta. De hecho, se afirma que se tiene una sobreoferta de capital humano en ambos rubros: de 7 mil 956 ingenieros y de 34 mil 450 de licenciados (CODESIN, 2021). Y, por el contrario, donde se tiene un déficit -se afirma- es en cuanto a la formación de Técnicos Medios y Técnicos Superior Universitarios, así como de personal no calificado.

La perspectiva de CODESIN se observa desde el plano cuantitativo, pero desde el 2014 —como se señala líneas arriba— se tienen perfiladas seis áreas estratégicas para el estado en la Agenda de Innovación de Sinaloa: Alimentario, Biotecnología, Logística, TIC, Turismo y Energía y Agua. Y en lo que respecta al sector de alimentos primarios en la Agenda de Innovación se señalaba como debilidad la falta de recursos humanos de alto nivel académico y especialización, además de una oferta poco adecuada respecto a la demanda (Conacyt, 2014:63). En lo referente al sector de la Biotecnología, se aduce como debilidad la falta de grupos multidisciplinarios de agrónomos, ingenieros agrícolas, biólogos, genetistas, edafólogos y químicos (*Ibid.*, p. 71). Y en lo concerniente al sector de las TIC, se señala como debilidad la poca vinculación de las empresas con el sector académico (*Ibid.*, p. 77).

Si los empleos del futuro en Sinaloa se ubican en los sectores estratégicos que se señalan en la Agenda de Innovación, entonces se tienen debilidades en lo referente a la vinculación de los sectores productivos con las IES y, sobre todo, en la formación de capital humano con alto nivel académico. Lo cual es un factor condicionante para garantizar la productividad y competitividad de la economía sinaloense en los próximos años.

CONCLUSIONES

La estructura productiva del estado se sostiene fundamentalmente en el sector terciario, debido a que representa -a precios constantes- el 69% del PIB estatal en el 2020. Las actividades secundarias, el 19%; y el sector primario, el 12% del PIB estatal (CODESIN, 2021). Como se indica líneas arriba, la estructura del empleo se corresponde con la condición estructural de los sectores económicos, debido a que el 23% de la población ocupada se concentra en el comercio, el 18% en el sector agropecuario, el 11% en servicios diversos y el 8% en restaurantes y servicios de alojamiento (Conacyt, 2014; p. 30). La estructura del empleo anterior no requiere de una cualificación compleja del capital humano, porque no están vinculados de forma importante a actividades propiamente de la economía del conocimiento -de ahí la estructura salarial en el estado-.

Por otra parte, la oferta educativa que se presenta por parte de las IES públicas en el estado se corresponde con la estructura del empleo en Sinaloa; así como con las áreas estratégicas que se plantean desde el 2014 por parte de Conacyt en la Agenda de Innovación de Sinaloa. No obstante, en el estado se tienen condiciones para el desarrollo de industrias vinculadas a la economía del conocimiento. De acuerdo con la Agenda de Innovación (2014) en Sinaloa se tienen seis sectores estratégicos para el desarrollo económico de la entidad: Alimentario, Biotecnología, Logística, Tecnologías de la Información, Turismo y Energía y Agua. Estos sectores le proveerían de valor agregado a la producción que se genera en el estado, así como de un mayor grado de organización y competitividad a la economía sinaloense.

El problema radica —y este es uno de los aportes centrales de la presente investigación— en la escasa

o nula vinculación que se tiene de las IES públicas con los sectores productivos en el estado. Y, por otra parte, en la escasa formación de capital humano con alto nivel académico. En el caso del primer punto, la desvinculación queda manifiesta en el Plan Estatal de Desarrollo (2017-2021), tanto en lo referente a la investigación como en la transferencia de tecnología. Lo anterior dificulta potencializar la competitividad de la economía sinaloense. En lo concerniente al segundo punto, un factor determinante es la desigual relación -en términos de matrícula- entre la Licenciatura y el nivel de Maestría. De acuerdo con la información que provee ANUIES sobre la matrícula que se tiene en Sinaloa para el ciclo escolar 2019-2020, la matrícula de Maestría representa solamente el 1.25% -considerando el sistema escolarizado y no escolarizado- del total de la matrícula de Licenciatura. El porcentaje de ese parámetro -la matrícula- da cuenta del estado que guarda la educación superior y de posgrado en lo referente a la formación de capital humano calificado.

En suma, la pertinencia de la educación superior que señala la UNESCO no se alcanza a desarrollar para el caso de Sinaloa debido a la desvinculación de las IES con los sectores productivos en el estado. A lo sumo, la vinculación que se tiene es a nivel institucional para integrar a los alumnos en las empresas para la realización del servicio social y las prácticas profesionales. Pero en esa vinculación institucional se cuenta con muy pocos convenios formales de investigación, innovación y desarrollo; por lo tanto, en ningún sentido representa una vinculación estratégica al nivel, por ejemplo, como lo plantea la UNESCO. De ahí que se pueda afirmar que en este tema de la pertinencia se tiene una brecha muy importante entre las IES y los sectores productivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Bajo, Rosario, & Retamoza-López, Arturo (2015). VINCULACIÓN Y TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA: PROPUESTA DE UN MODELO PARA EL ESTADO DE SINALOA.** Ra Ximhai, 11(3),131-144.[fecha de Consulta 14 de Marzo de 2022]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46135409009>
- Arias G, Fidias; (2012).** El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme, 6ta. Edición. [Fecha de consulta, 7 de marzo de 2022] Disponible en: http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/EI%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf
- Briceño Mosquera, Andrea (2011).** La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. Apuntes del Cenes, 30(51),45-59. [fecha de Consulta 7 de Marzo de 2022]. ISSN: 0120-3053. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479548754003>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; & Baptista Lucia, Pilar; (2014).** Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill, 6ta Edición. [Fecha de consulta 7 de marzo del 2022]. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Lombana Coy, Jahir (2012).** Pertinencia de la educación en la competitividad. Zona Próxima, (16),68-85.[fecha de Consulta 7 de Marzo de 2022]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935007>
- Loubet-Orozco, Roxana, & Morales-Parra, Adela (2015).** FORMACIÓN DE CAPITAL HUMANO PARA EL CRECIMIENTO ECONÓMICO EN SINALOA. Ra Ximhai, 11(3),41-55.[fecha de Consulta 7 de Marzo de 2022]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46135409004>
- Medeiros, Víctor; Gon alves Godio, Lucas; & Camargos Teixeira, Evandro; (2019).** La competitividad y sus factores determinantes: un análisis sistémico para países en desarrollo, 8-27. Revista de la CEPAL, No. 129 [7 e marzo de 2022]. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45005/RVE129_Medeiros.pdf
- Sobrino, Luis Jaime (2002).** Competitividad y ventajas competitivas: revisión teórica y ejercicio de aplicación a 30 ciudades de México. Estudios Demográficos y Urbanos, (50),311-361.[fecha de Consulta 7 de Marzo de 2022]. ISSN: 0186-7210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31205003>
- UNESCO;** (1995), Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París, Francia. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES.

- Anuario Estadístico. Población Escolar en Educación Superior Ciclo escolar 2019-2020.** Disponible en: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Codesin;** (2020), Sinaloa Talent. Disponible en: <https://codesin.mx/sinaloatalent>
- Gobierno del Estado de Sinaloa, Plan Estatal de Desarrollo, 2017-2021.** Disponible en: <http://sisem.sinaloa.gob.mx/Doc1.aspx>
- Secretaría de Educación Pública y Cultura, Programa Estatal de Educación 2017-2021.** Disponible en: <https://sepyc.gob.mx/documentacion/PEE%202017-2021.pdf>



ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO Y MOTIVACIÓN PARA FORTALECER EL TRABAJO EN EQUIPO DEL SISTEMA VALLADOLID- UNIDAD GUADALAJARA

LEADERSHIP AND MOTIVATION STRATEGIES TO
STRENGTHEN THE TEAMWORK OF THE VALLADOLID-UNIT
GUADALAJARA SYSTEM



Lic. Soraya de Jesús Lizárraga González

Maestría en educación en Centro de Investigación e
Innovación Educativa de Sistema Valladolid (CIINSEV).
guadalajara@sistemavalladolid.com
Jalisco, México

M.E Rocío Cristina Ibarra Padilla

Asesor del Centro de Investigación e Innovación
Educativa de Sistema Valladolid (CIINSEV).
rocioip@hotmail.com
Mazatlán, Sinaloa

RESUMEN

El trabajo en equipo ha presentado un gran auge en el sector empresarial, educativo y social, aplicarlo de manera eficaz se ha vuelto un reto para gerentes, administrativos y directivos. Desarrollarlo adecuadamente, representa un crecimiento organizacional, profesional y personal, por ende, éxito en el cumplimiento de metas y objetivos. La falta de éste o la mala aplicación, genera problemáticas contrarias a lo antes mencionado. En este trabajo, se presentan un análisis exploratorio, con el personal del colegio Valladolid-Guadalajara, mediante la aplicación de cuestionarios, que muestra como resultado que a pesar de tener conocimientos teóricos sobre la importancia del tema, existen situaciones que impiden el logro de metas al 100%, con base a ello se sugiere una serie de estrategias que fortalezcan el trabajo en equipo, mediante la motivación y el liderazgo.

Palabras claves: Eficacia, Motivación, Liderazgo y Trabajo en equipo.

ABSTRACT

Teamwork, has presented a great boom, in the business, educational and social sector, applying it effectively has become a challenge for managers, administrative and managers, developing it properly, represents organizational, professional and personal growth, therefore, success in meeting goals and objectives. The lack of this, or the mis implementation, generates problems contrary to the aforementioned. In this work, an exploratory analysis is presented, with the staff of the Valladolid-Guadalajara school, through the application of questionnaires, which shows, as a result, that despite having theoretical knowledge about the importance of the subject, there are errors that prevent the achievement of 100% goals, based on this it is , suggest a number of strategies, which strengthen teamwork, through motivation and leadership.

Key Words: Efficiency, Motivation, Leadership and, Teamwork

INTRODUCCIÓN

A

ctualmente, toda organización, empresa o institución busca la eficiencia operativa en cada área, por lo que es importante trabajar en equipo, donde las personas se comprometan a desarrollar productos del trabajo en conjunto, a realizar acciones colectivas, a crear un propósito común con metas, responsabilidades y correr riesgos de conflictos. El trabajo en equipo debe ser dirigido por un líder, el cual lo guíe de manera asertiva y que lo motive e impulse a obtener logros de manera eficaz.

Existe una gran diversidad de investigaciones sobre la importancia del trabajo en equipo, iniciando con un enfoque de productividad, avanzando por la satisfacción laboral del individuo, hasta llegar al estudio de las conductas en grupos, así como sus ventajas, problemáticas y desde luego estrategias para un mejor desarrollo de los mismos. González (2015) revela que son múltiples las investigaciones para analizar las consecuencias para las organizaciones y los individuos al trabajar en equipo, donde se ha comprobado que la participación de todos mejora la calidad de trabajo dentro de las organizaciones y cuando se comprometen se ve fortalecida.

Las indagaciones sobre el tema de trabajo en equipo, han evolucionado considerablemente de acuerdo a las necesidades que enfrenta la sociedad en el mundo empresarial, educativo y social. Torrelles, Coiduras, Carrera, et (2011) afirman que “esta nueva manera de trabajar ha ido aumentando notoriamente desde los años 80 hasta 90”. Los resultados han sido favorables, desde las relaciones interpersonales entre los integrantes hasta el producto o servicio final que se oferta en el mercado, aprovechando habilidades

y aprendizajes colaborativos, optimizando el recurso humano y el desarrollo del trabajo en equipo, fortaleciendo con ello la competencia y productividad. Sin embargo, se debe de considerar que se presentan dificultades en su proceso de aplicación.

Por tal motivo, es necesario realizar estudios relevantes al tema, de acuerdo a la situación o necesidad que se presenta en cada institución o empresa, seleccionando con base a ello, el concepto de trabajo en equipo para elaborar uno propio para la empresa y buscar las estrategias para la mejora del mismo. Para este estudio, se toma a Ayovi (2019) con su aportación de equipo como grupo de personas con habilidades complementarias con compromiso y propósito común.

El colegio Valladolid unidad Guadalajara, ubicado en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga realiza actividades en las que se requiere el trabajo en equipo, para el desarrollo de estas, se cuenta con personal directivo, administrativo, docente y de apoyo, con una diversidad de personalidades, habilidades y conocimientos, que interactúan y se relacionan entre sí para el logro de estas. En el desarrollo del trabajo en equipo se presentan situaciones que interfieren el logro del 100% de las metas, por lo cual es necesario realizar un análisis de la comunidad educativa, con la finalidad de establecer estrategias de liderazgo y motivación, de mejora para la institución. Se realiza un estudio exploratorio sobre las posibles causas que provoque lo antes mencionado y sugerir estrategias que favorezcan el trabajo en equipo dentro de institución educativas. Fundamentadas en las aportaciones sobre el interés y motivación que el trabajador manifiesta ante el trabajo en equipo, que pueden servir de referencias para otras, con características similares.

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Considerando que esta investigación gira en un entorno laboral que pretende aportar una serie de acciones, que motiven el trabajo en equipo de una manera eficaz. Se plantea el siguiente objetivo general: Determinar estrategias de liderazgo y motivación para fomentar el trabajo en equipo del personal del Sistema Valladolid Unidad- Guadalajara. Para lograrlo, es necesario conocer las características de los equipos de trabajo, con la finalidad de integrar conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades, con una adecuada motivación, un liderazgo asertivo y una dirección idónea que desarrollem el compromiso de respeto, responsabilidad, equidad, y colaboración en un bien común.

En la actualidad, las organizaciones, empresas e instituciones presentan una gran dificultad, siguiendo con González (2015) quien argumenta que dentro de un grupo de trabajo suelen presentarse algunos conflictos internos, los cuales pueden llegar a ser constructivos o destructivos. El sistema Valladolid, unidad Guadalajara no es la excepción, pero pretende que estos sean constructivos y por eso es fundamental considerar que la participación del personal directivo es primordial en este proceso. Sus funciones y acciones asertivas darán la pauta para propiciar la participación de los integrantes del equipo, así como los aspectos a considerar para lograr una mejora de resultados encaminados al éxito. El directivo necesita desarrollar habilidades de liderazgo y le quede claro saber hacia dónde dirige a sus colaboradores, “el directivo no se puede dar el lujo de jalar el carro sin saber a dónde va” Borrell (2007, p.71), es decir, toda empresa es



responsables del cuidado de sus empleados, pero por ética profesional él tiene el compromiso moral de cuidar la sana convivencia de su colectivo y el crecimiento de su institución, a la par del crecimiento personal y profesional de los empleados, que se verá reflejado en la calidad de su servicio.

El presente trabajo de investigación, presenta un análisis del equipo de trabajo del sistema Valladolid unidad Guadalajara, para integrar las habilidades, conocimiento, destrezas y potencializarse para determinar acciones y lograr un trabajo en equipo eficiente. Pues uno de los retos que enfrenta esta institución, es

el cumplimiento al 100% de todas sus actividades y para lograrlos se requiere el trabajo en equipo, de ahí la importancia de concientizar al trabajador y directivos para trabajar colaborativamente. Actualmente, la unidad es evaluada por un seguimiento mensual que se realiza por supervisión académica, administrativa, cultural y deportiva, en la cual se mide el nivel de cumplimiento de un plan operativo anual, que está organizado y planeado para desarrollarse durante el ciclo escolar lectivo. La unidad se encuentra entre un 75 y 90 % de cumplimiento, sin embargo, el desarrollo del trabajo en equipo de las actividades que se llevan a cabo, se manifiestan relaciones interpersonales inestables y en ocasiones competencia inadecuada en una parte del personal de dicha institución.

Con base a la problemática mencionada y con la finalidad de establecer estrategias de mejora para el trabajo en equipo, se realiza una medición sobre la aceptación y práctica del tema, mediante la técnica del cuestionario aplicada al personal, enfocado al cumplimiento de las metas y objetivos de la institución. Cuyo interés es involucrar al personal directivo, docentes y a todo el personal en general para realizar acciones que fomenten un trabajo en equipo eficaz, que ayude a cumplir con las metas institucionales de la empresa con calidad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la actualidad el trabajo en equipo es fundamental e importante en cualquier organización, empresa o institución. Giraldo, Monroy y Santamaría (2019) afirman que el trabajo en equipo se relaciona con las mejoras individuales y organizacionales, el cual aporta medidas de mejoramiento de la prestación de algún servicio. Al implementarlo surge la cohesión que es la unión y transformación de una organización, por lo tanto pronostica productividad, competitividad, logros de objetivos y metas, relaciones interpersonales de sana

convivencia, que prenden un bien común en beneficio de la empresa y por ende crecimiento personal. El trabajo en equipo a lo largo del tiempo ha provocado un interés de investigación para el beneficio de las empresas. Sin embargo, su aplicación práctica se ha desarrollado desde la educación básica, que fomenta en los alumnos la solidaridad, colaboración y socialización para el logro de los aprendizajes.

Pérez, Bustamante y Maldonado (2009) realizan un análisis de la necesidad de los cambios organizacionales en el área educativa, para hacer posible proporcionar herramientas para fomentar el trabajo en equipo, con sentido de pertenencia, compromisos entre sus miembros, metas y objetivos. Resumen que los equipos pueden aprender a trabajar en equipo y cuando lo hacen, no sólo generan resultados extraordinarios, sino que sus integrantes crecen con mayor rapidez.

Ayoví (2019) expone que un equipo se compone de un número variable de personas con habilidades complementarias, compromisos, propósito común, metas y enfoque definido, con responsabilidad mutua. La autora coincide con lo anterior que trabajar en equipo es integrar personas con habilidades, conocimiento y destrezas complementarias, que al integrar estas competencias, desarrollan un compromiso en común para el cumplimiento de metas y objetivos bien definidos.

Malpica, Rosell y Hoffman (2014) exponen la importancia de que los directivos conozcan la diferencia entre los equipos y los grupos de trabajo tradicionales, al menos para evitar cometer el error habitual de tratar el grupo de trabajo tradicional como un equipo, y viceversa.

Afortunadamente existen investigaciones que afirman que todo grupo puede convertirse en equipo. Mientras los grupos se articulan por razón de una finalidad común, en un equipo se desarrollan conductas aprovechando el talento de los individuos en su rela-

ción con los demás para la realización de un objetivo común (O'Really, 2015). De esta forma, los equipos se convierten en estructuras ideales para generar y compartir conocimiento y promover un mejor rendimiento y satisfacción de sus integrantes.

En 2016, Arrea describe que el trabajo en equipo no es una cualidad con la que se nace, su mecánica se aprende, y nos presenta una estrategia de liderazgo para fortalecer el trabajo en equipo, aportando leyes y principios, que se refiere en tres áreas: 1era. Las personas (a quienes se dirige) 2da. Que se quiere lograr (entorno del trabajo) y 3era. Las costumbres del medio laboral (cómo comportarse) para obtener mejores resultados, menciona 3 principios: 1) La unión del equipo para los otros 2) los otros dos principios, los integra en las siguientes reglas A).-Comunicación frecuente, transparente y respetuosa, B).- Estimulación del jefe al equipo con inteligencia emocional, C).-Sugerencia de cambios para mejorar, D).- Las normas deben ser adaptables y congruentes, E).-Tener un líder con franqueza y convicción de donde se encuentra y a dónde se quiere llegar. Comenta que si se siguen estas recomendaciones, se estará en camino de formar un equipo que ayude a solucionar problemas. De igual manera analiza que habrá crisis y donde entra la última regla F).- Si hay fracaso en el equipo hay que aprender a levantarse y apoyarse. A pesar de ser en el área de medicina los indicadores son aplicables en todos los entornos.

Una estrategia motivacional para mejorar el trabajo en equipo es la implementada por Borrell (2004) EAR (Equipo de Alto Rendimiento) "es aquél capaz de optimizar los recursos de los que dispone para producir bienes o servicios, por encima de la media de los similares". Parafraseado por la autora, es aprovechar el recurso humano con sus habilidades, capacidades, destrezas, valores, actitudes y acciones para el cumplimiento de metas en la elaboración de un producto o servicio. Así como el material con el que se cuenta, fomentando la creatividad, innovación y resolución de problemas. Lo interesante de esta estrategia es que el

EAR pocas veces sabe que lo es, por lo que se requiere que los directivos, ejecutivos o líderes, conozcan las características de su equipo de trabajo y cómo motivar. Otro factor importante es que el EAR no solo se mide por el resultado final económico, sino también en los procesos de proporcionar nuevas soluciones para viejas tareas en la formación de otros profesionales y el propio desarrollo profesional de sus integrantes. Los buenos profesionales hacen buenos equipos, pero también buenos equipos hacen buenos profesionales, lo que a la larga supone un enriquecimiento social.

Otra estrategia sugerida por Pérez, Bustamante y Maldonado (2009) basada en la búsqueda de nuevas y mejores acciones en las organizaciones educativas y dirigida al aumento de la participación, de la autogestión y del trabajo en equipo, es el coaching, que interviene en los procesos de aprendizaje organizacional, con resultados altamente exitosos; esta estrategia es de aplicación individual y grupal con reconocidos beneficios en el aprendizaje transformacional, para que los objetivos sean logrados en el ámbito personal o en un trabajo de equipo. El coach lo acompaña a ver sus limitaciones y transformarlas en posibilidades de acción efectiva. En este acompañamiento, mantiene una relación de respeto por el otro, no le dice a las personas lo que tiene que hacer, sino que explora, hace preguntas, que permita el descubrimiento de nuevas acciones y posibilidades; y acompaña en acciones que lo lleve a los resultados buscados, para ello, el coach utiliza el lenguaje (verbal y corporal) como base para su trabajo. El hablar y escuchar del coach son un factor determinante, debe tener la capacidad de diseñar conversaciones que abran a la persona a tomar acciones comprometidas que ayuden al logro de los resultados. El coaching transformacional, busca expandir las capacidades de las personas para tomar decisiones efectivas y crear un clima de relaciones personales e interpersonales, que posibilite las acciones que enfatizan en aquello que es importante, para sí mismos y para la organización. En este espacio el coach no actúa como líder del equipo, sino que ayuda a éste a definir sus metas, su plan de acción y acompaña al equipo.

La motivación es otro factor determinante para fortalecer los equipos de trabajo. Existe una gran diversidad de teorías sobre la motivación, en esta ocasión para entender el contexto laboral de la organización, se considera la teoría de las necesidades aprendidas de David McClelland, que señala que la motivación va estar constituida por las expectativas que se forman y crecen alrededor de las experiencias afectivas (Pérez, 1999).

Enmarcada en una psicología humanista presenta una tendencia al crecimiento personal de los seres humanos. Esta define tres tipos de motivación; necesidades de logro, afiliación y poder. Su importancia radica en que predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de manera crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas. Perilla y Lyria (1998).

La necesidad de logro, buscan distinguirse por hacer bien las cosas y disfrutan de situaciones en las que pueden tomar responsabilidades. Así mismo, las personas que tienen una alta necesidad de poder, buscan controlar a los demás y que se haga lo que ellas desean, las personas con una alta necesidad de afiliación tienden a interesarse y a pensar con frecuencia acerca de la calidad de sus relaciones personales Perilla y Lyria (1998).

Por otro lado, el liderazgo es otro factor esencial para lograr un buen trabajo en equipo se considerada un aspecto basado en conductas propias de un líder el cual tiene un conjunto de habilidades tanto gerenciales como directivas, para influir y guiar a un grupo de trabajo, logrando que las personas trabajen de forma activa, con entusiasmo para lograr las metas u objetivos planeados Pérez y Azzollini (2013).

La aportación de Figueroa (2012), dentro de su investigación relacionada con los principales modelos de liderazgo plantea el modelo de intercambio o modelo transaccional de Hollander, el cual está basado en que el liderazgo de intercambio de relaciones entre el líder y los subordinados y viceversa, el líder y el su-

bordinado se encuentran en espera el uno del otro, en la que ambos ganan en este sentido lo que fortalece a la institución investigada son las relaciones interpersonales que se generan en el ambiente laboral donde lo que se pretende es el respeto y la colaboración.

Todo proceso que se implementa deben de ser supervisado y el liderazgo de igual manera, por lo que lo resulta oportuno el modelo de contingencia de Fiedler esté refiere, la efectividad del liderazgo, la clave es la forma en cómo se dirigen a las personas, si no hay buen direccionamiento no existe entendimiento ni manera en que se realice la tarea con eficiencia. Por lo que propone la importancia de desarrollar técnicas, métodos o estilos dependiendo de la necesidad del equipo y del objetivo que se quiere lograr, dejando claro la actividad que debe desempeñar cada uno.

Las empresas y las organizaciones presentan una gran diversidad de situaciones a considerar para la elección de la estrategia adecuada, sin embargo, existe la alternativa de seleccionar acciones para implementar y fortalecer dicha estrategia lo importante es tener bien claro que se quiere lograr y los recursos con los que se cuenta para ello.



METODOLOGÍA

El desarrollo de este proceso investigativo, se concibió con un enfoque cualitativo exploratorio, producto de la complejidad que se presenta en el desarrollo del trabajo en equipo. Los pasos que define el estudio se llevaron a cabo mediante el proceso concreto de información cualitativa- exploratoria que realizó el trabajo de campo, justificando con los objetivos planteados.

Para el procesamiento de la información, se utilizaron datos aportados por los instrumentos aplicados, que permitió la identificación de las causas vinculadas al desarrollo eficaz del trabajo en equipo unido al análisis perceptual lo que apoyó el proceso investigativo exploratorio. Los datos se recopilaron en el colegio Valladolid Unidad Guadalajara, México.

Durante el estudio cualitativo-exploratorio se empleó el cuestionario y la entrevista con preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas. Estos instrumentos de recolección de datos permiten medir preferencias, comportamientos o tendencias vinculadas a la problemática investigada, así como construir escalas con los datos que puedan ser analizados para integrar las conclusiones del estudio.

La investigación se desarrolló con el personal del Colegio Valladolid - unidad Guadalajara integrado por personal directivo, docente, administrativo y de apoyo con un total de 65 empleados. La elección de la muestra del personal que la integró, fue al azar, solamente se cuidó que estuvieran de las diferentes áreas de trabajo, integrada por 40 cuestionario (25 docentes, 3 directivos, 7 personal de apoyo y 5 administrativos) y 15 entrevistas (9 docentes, 2 directivos, 2 personales de apoyo, y 2 administrativos)

El cuestionario se elaboró con el objetivo de medir el interés del personal de integrarse y trabajar en equipo, en el cumplimiento de metas y objetivos de la institución, así como el compromiso personal y profesional y dos



factores que intervienen, la motivación y el liderazgo. Para la aplicación de los instrumentos se solicitó su colaboración y consentimiento, explicando el objetivo de la investigación, se realizó de manera individual y anónima, con un tiempo aproximado de 30 minutos, los resultados fueron directamente recibidos por la autora.

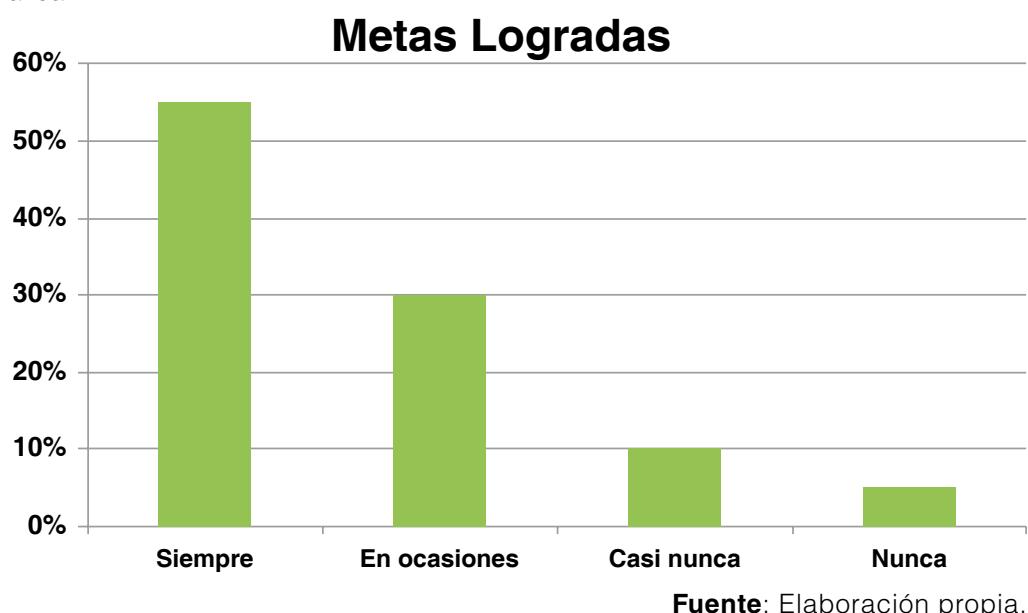
La estrategia utilizada para el procesamiento de datos se ordenó, los resultados por cada uno de los ítems. El cuestionario se diseñó con los siguientes ítems: 1.- Es fundamental, trabajar en equipo en la institución, ítems 1, 2, 6, 7, y 10 manifiestan su interés en participar en el trabajo en equipo, y conocer los beneficios que este tiene en el cumplimiento de los objetivos y metas, los ítems 3, 5, y 9 manifiesta la apatía, falta de entusiasmo y participación indiferente de los participantes y el ítem 4 se enfoca en el liderazgo. En el ítem 8 hace referencia al conocimiento de las metas y objetivos, cuando se trabaja en equipo. La participación del personal en general fue de colaboración, obteniendo los siguientes resultados:

Las metas se logran trabajando en equipo. Siempre - En ocasiones- Casi nunca – Nunca

Presentado en la siguiente gráfica:

FIG. 1

Cumplimiento de las metas logradas mediante el trabajo en equipo.



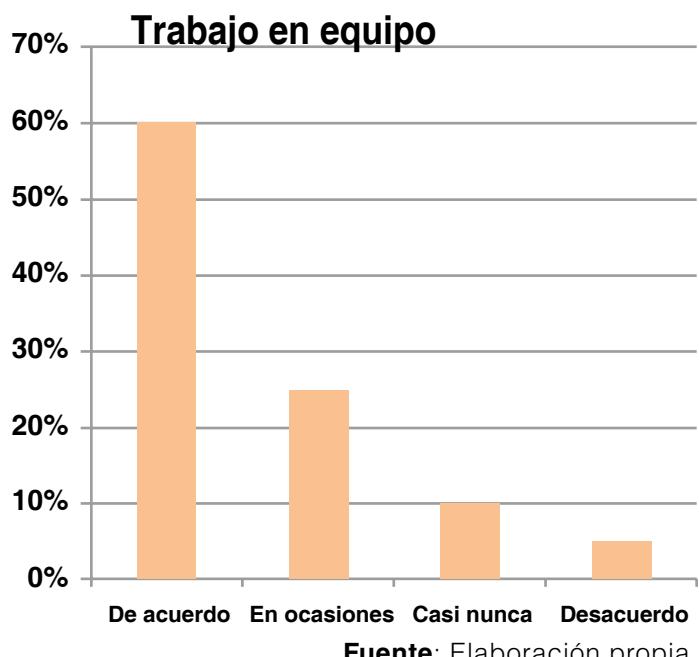
El 55% del personal reconoce que trabajando en equipo, las metas se logran, sin embargo el otro 45% lo integran las otras tres opciones, las cuales no son alternativas, que garanticen una estabilidad y logro de estas. Con este resultado lo ideal para la institución es elevar este porcentaje con estrategias, que involucren al personal a realizarlo en beneficios de todos.

El segundo aspecto analizado.

El trabajo en equipo es fundamental en la institución, por lo cual me interesa formar parte de él.

FIG. 2

Interés de trabajar en equipo por parte del personal.



El resultado fue un 60% considerado bueno, pero no idóneo, para la institución, la incongruencia radica que a pesar de tener los conocimientos teóricos sobre los beneficios, por el personal exista resistencia a su práctica.

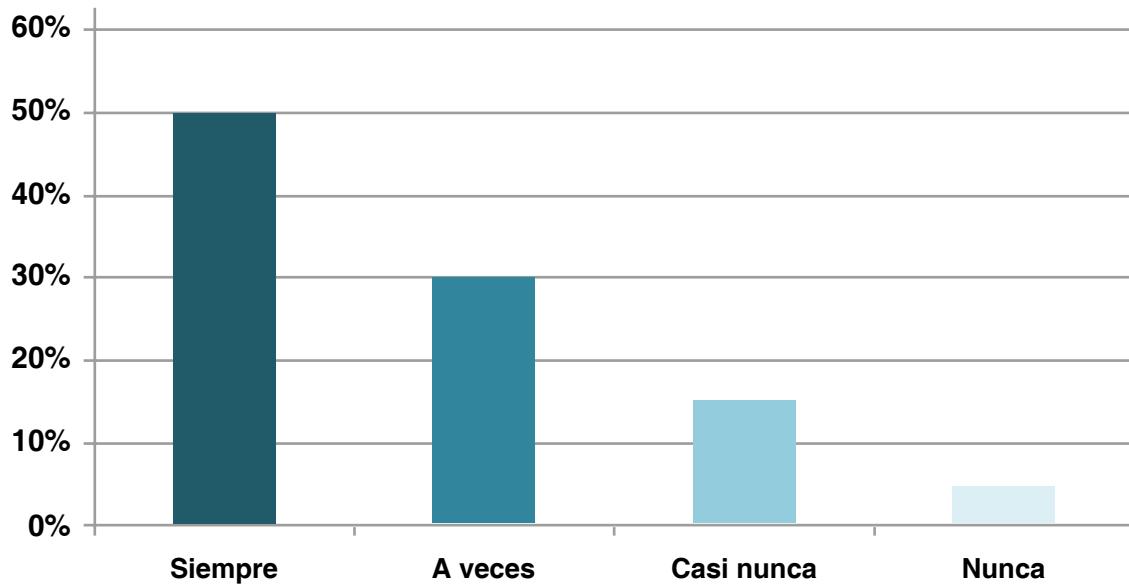
Tercer aspecto analizado.

Cuando trabajo en equipo conozco las metas y objetivos a lograr

Conoce metas y objetivos

FIG. 3

Conocimiento de metas y objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

El 50 % conoce las metas u objetivos cuando trabajan en equipo, lo cual es indicador que es necesario, mejorar la comunicación, assertiva, clara y precisa, así como los canales que se utilicen para concretar las metas.

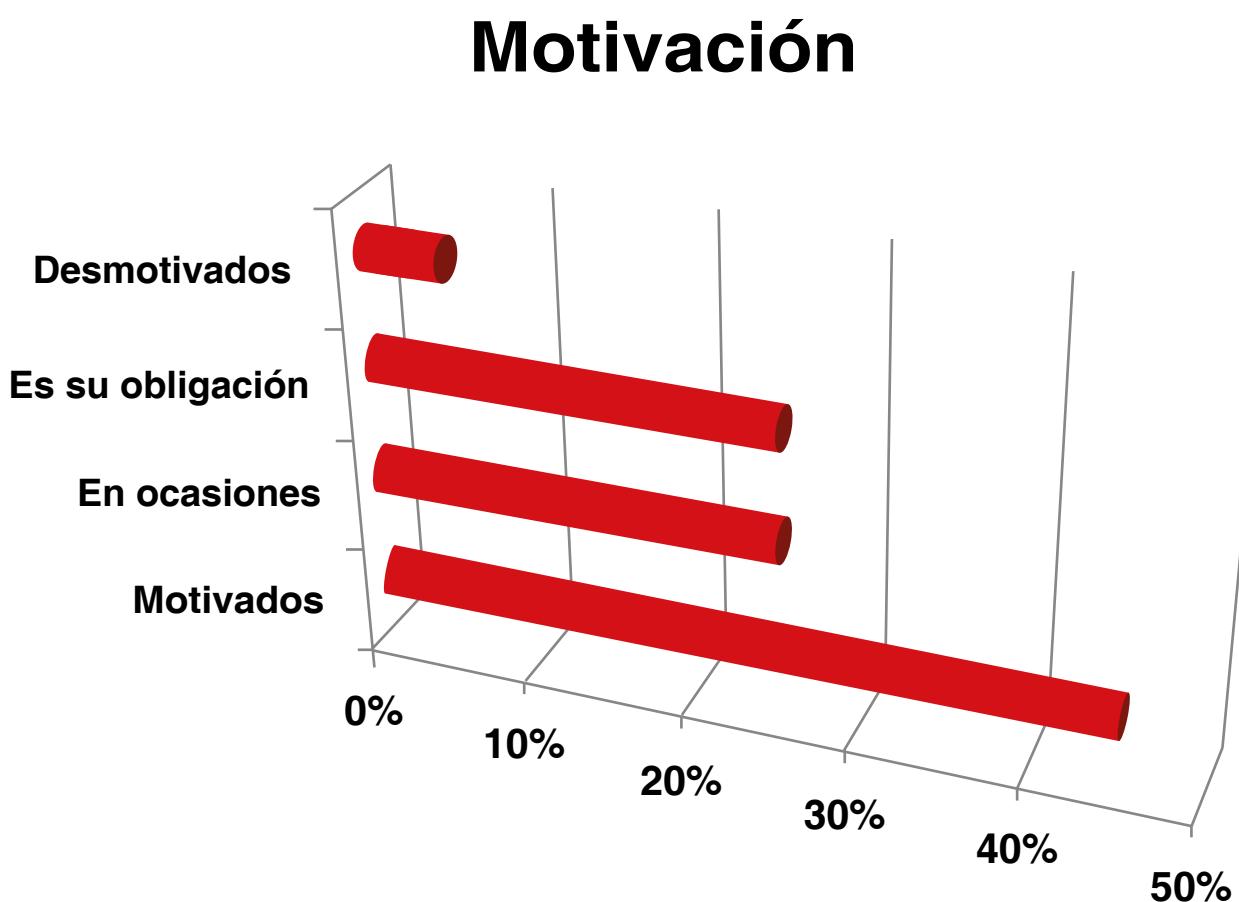
Para completar la información se realizaron 15 entrevistas de 10 preguntas diseñadas para recabar y completar la información sobre el sentir y la conducta que manifiestan los empleados al desarrollar un trabajo en equipo.

Estas se aplicaron a: 5 docentes, 2 directivos, 2 personal de apoyo y 2 administrativos. Con la finalidad de identificar aspectos fundamentales para el trabajo en equipo como son las relaciones interpersonales, en la pregunta 4 y 9, la motivación, con la pregunta 3 y liderazgo con la pregunta 5 y la formación de los equipos de trabajo. La pregunta 6 y 8. El personal manifestó interés de contribuir a esta entrevistas con la finalidad de mejorar. Obteniendo los siguientes resultados.

Existe motivación y entusiasmo al trabajar en equipo.

FIG. 4

Motivación del personal al trabajar en equipo.



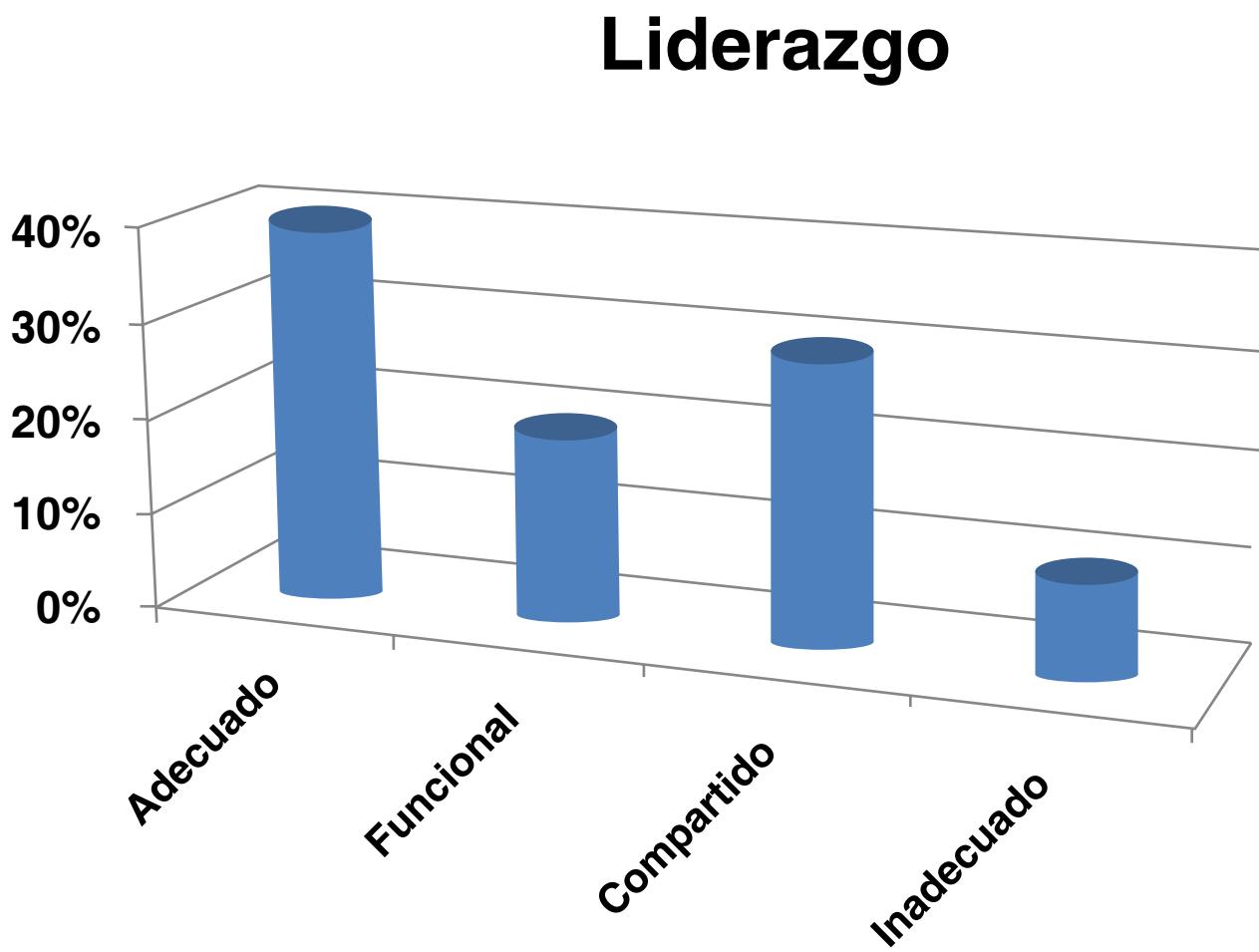
Fuente: Elaboración propia.

Resultados el 45% se siente motivado y satisfecho al trabajar en equipo, pero el 25% que siente que lo hace por obligación, aunado al otro 25% que en ocasiones y el 5% desmotivado, dan un 50% es preocupante la falta de motivación del trabajador, porque no desarrolla su sentido de pertenencia en la empresa y esto es una variable que afecta.

Último aspecto analizado. El liderazgo es adecuado para motivar el trabajo en equipo.

FIG. 5

Liderazgo identificado en la institución.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que lo consideran adecuado, un porcentaje menor funcional, pero lo que enriquece esta investigación es que lo consideran que existe un liderazgo compartido, factor importante a fortalecer para lograr que se involucren a los participantes y que el liderazgo integre estas tres características que ayudarán a fortalecer las relaciones entre los trabajadores.

Los resultados anteriores permiten obtener una serie de indicadores, que son relevantes para implementar estrategias para fortalecer el trabajo en equipo. Tener conocimientos teóricos sobre el tema, aporta alternativas a considerar en el caso del sistema Valladolid, la percepción del personal en cuanto al cumplimiento de metas se encuentra dentro de una rango del 65% comparado con los reportes mensuales que el sistema 75 al 90 % sin embargo lo interesante como directivo, es que el personal no se siente satisfecho y lo que es más preocupante que lo realiza por obligación, más que por profesionalismo, sin sentir satisfacción personal.

En cuanto a la motivación, lo primordial es cubrir sus necesidades básicas con un ingreso económico seguro y estable, eso lo compromete a cuidar su trabajo

y cumplir adecuadamente, el personal de esta unidad que para sentirse motivados, requiere actividades donde se reconozcan sus logros, donde exista una retroalimentación de sus avances, una supervisión de sus actividades asignadas, aportar sugerencias de mejora para las actividades y festejar los logros obtenidos.

En cuanto al liderazgo, hay una 40% que consideran que el liderazgo es adecuado, un 30% lo consideran bueno, pero sería excelente, que se practicará un liderazgo compartido, donde sea rotativo la organización y supervisión de los líderes. Un 20% sí sugieren mejorarlo pero no aportan sugerencias al respecto, y un 10% no identifican un liderazgo, porque no obligan al personal a cumplir con su función.

DISCUSIÓN

Por los resultados obtenidos, es necesario realizar investigaciones actualizadas, a pesar de tener una gran variedad de estas al respecto, la sociedad está evolucionando rápidamente y sus demandas por igual, el capital humano es la parte fundamental de cualquier empresa, que busca la eficacia en su servicio y permanencia en el mercado, el trabajo en equipo contribuye para realizar acciones en colectivo con un propósito en común “cumplimiento de metas y objetivos” para fortalecer es necesario un liderazgo y motivación assertiva que lo impulse a lograrlo de manera eficaz, enfrentándose a nuevos retos por lo que futuras investigaciones deben de centrarse en estudiar de manera particular estos aspectos. Existe similitud con otras investigaciones, con los resultados obtenidos en el estudio exploratorio del sistema Valladolid Unidad Guadalajara, sobre todo en la funcionalidad del trabajo en equipo, por lo cual los trabajadores participan un 55% con la convicción que es funcional el desarrollo del trabajo en equipo, un 30% participa ocasionalmente, conocer las metas y objetivos claramente favorecen el cumplimiento de

estas y el 60 % del personal las conocía al momento de realizar acciones y por ende se comprometen a lograrlas, un 20% las comprendía en ocasiones y el 10% nunca estaban enterados. La motivación del trabajador establece una ambiente agradable, de armonía y respeto, desafortunadamente el 45% se sentía motivado y el 25% participaba por obligación de sus funciones, en el área educativa este factor interviene de manera negativa en el desarrollo integral de la comunidad escolar. El liderazgo otro aspecto a mejorar ya que se encontró que existe un 40% que consideran adecuado, un 30% lo consideran bueno pero sería excelente que se practicara un liderazgo compartido, un 20% es necesario mejorarlo. Esta investigación aporta a los directivos la situación real en la que se encuentra el personal de la institución y con ello establecer estrategias de mejora, concientizando la importancia que representa su función de fomentar en los compañeros, el trabajo colaborativo, optimizar los talentos colectivos que van a permitir integrar a los equipos de manera efectiva, donde el trabajador disfrute y se desarrolle personal y profesionalmente.

CONCLUSIONES

Como toda empresa, Sistema Valladolid unidad Guadalajara busca la eficiencia en el servicio educativo encaminado al cumplimiento de metas y objetivos, resaltando la práctica del trabajo en equipo, con estrategias de motivación y un liderazgo asertivo. Existen un gran número de investigaciones sobre el tema que han avanzado considerablemente en el medio empresarial y educativo, estas han demostrado que trabajar en equipo es favorable para aprovechar las habilidades, aptitudes y aprendizajes colaborativos, optimizando el recurso humano y el desarrollo del trabajo en equipo, Giraldo, Monroy y Santamaría (2019) resumen, que con ello surgen mejoras individual y organizacionales que implementan una cohesión que es la unión y transformación de la empresa. Fortaleciendo con ello la competencia, este proceso de aplicación puede tener dificultades por lo cual es necesario realizar estudios relevantes al tema, de acuerdo a la situación de cada empresa, La gran diversidad de personalidades, habilidades, conocimiento y valores interactúan y se relacionan entre sí para el logro de las metas, hay situaciones que interfieren que estas se logren al 100% por lo que fue necesario un estudio exploratorio, para conocer la situación real de la empresa, con la finalidad de implementar estrategias que favorezcan el trabajo en equipo con dos factores determinantes “Motivación y liderazgo” dentro de las función del personal directivo es su responsabilidad para fomentar el crecimiento

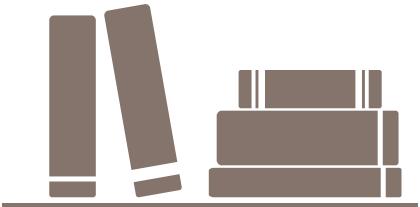
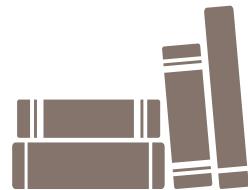
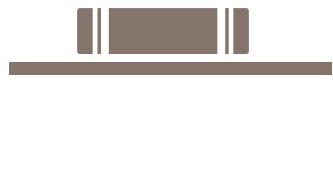
personal y profesional de sus empleados, que se verá reflejado en la calidad de su servicio. Trabajar en equipo es integrar personas con habilidades, conocimientos y destrezas complementarias que al unir todas las partes desarrollan un compromiso en común, para el cumplimiento de metas y objetivos. Borrell (2004) aporta que el Equipo de Alto Rendimiento (EAR) es capaz de optimizar los recursos de los que dispone para producir bienes o servicios, además de innovar sus procesos y resolver problemas. Por lo cual, los directivos deben de conocer las características de su equipo para buscar la mejor manera de motivar. Con la convicción de que los buenos profesionales hacen buenos equipos, pero también los buenos equipos hacen buenos profesionales.

Es importante tener en cuenta que el trabajo en equipo no es una cualidad con la que se nace, su mecánica es aprender. Bustamante y Maldonado (2009) mencionan la necesidad de los cambios organizacionales en el área educativa para fomentar el trabajo en equipo con sentido de pertenencia, compromisos entre sus miembros, metas y objetivos. Resumiendo que los equipos pueden aprender a trabajar en equipo y cuando lo hacen generan resultados extraordinarios. Es por ello la importancia de continuar fortaleciendo el trabajo en equipo en la unidad y proporcionar a los directivos herramientas que contribuyan a la eficacia de este.



BIBLIOGRAFÍA

- Araya-Castillo, L. y Pedreros, Gajardo, M. (2013).** Análisis de las Teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral del Chile del año 2009. Revista de Ciencias Sociales (Cr), IV (142), 45-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15333870004>
- Arrea Baixench, C. (2016).** Más sobre el trabajo en equipo. Acta Médica Costarricense, 58(3) ,96-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43443448497001>
- Ayoví, Jorgely C. (2019).** Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. FIPCAEC, 4(10), pp. 58-76. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39>
- Borrell, F (2004).** Como Trabajar en Equipo y crear relaciones de calidad con jefes y compañeros. Recuperado de <https://jesuitas.lat/uploads/como-trabajar-en-equipo-y-construir-relaciones-de-calidad-con-jefes-y-companeros/FRANCES%20BORREL%20-%20202004%20-Cmo%20trabajar%20en%20equipo%20-crear%20relaciones%20de%20calidad.pdf>
- Borell Francesc (2007)** Como trabajar en equipo y crear relaciones de calidad con jefes y compañeros. Gestión 2000.com 2da Edición. Pág-71.
- Figueroa Soledispa, Martha Lorena, & Machado Ramírez, Evelio Felipe. (2012).** La superación en liderazgo docente y la transformación de los procesos universitarios. Humanidades Médicas, 12(3), 391-408. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300003&lng=es&tlang=es
- Giraldo Gantiva P, Monroy F. J. y Santamarina L. (2019).** Trabajo en equipo para Mejorar la Calidad Laboral. [Trabajo de Grado] Recuperado de <https://repository.ucatlica.edu.co/bitstream/10983/24011/1/TRABAJO%20EN%20 EQUIPO%20PARA%20MEJORAR%20LA%20 CALIDAD%20LABORAL.pdf>
- González Ocaña K. M. (2015).** Trabajo en equipo y satisfacción laboral [Tesis de grado] Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesis-cem/2015/05/43/Gonzalez-Karyn.pdf>
- O'Really Viamontes M. y Duque Oliva E. J . (2015)** Las agrupaciones corales como estrategia de formación de competencias para trabajo en equipo en las organizaciones: una perspectiva comparativa. Artículo científico. KONRAD LORENZ . Fundación universitaria. Abril 2015.
- Perez, G. (1999).** Factors that influence motivation to pursue higher education among Dominicans. Miami Institute of Psychology of the Caribbean Center for Advanced Studies.
- Pérez Vilar, Pablo Sebastián, & Azzolini, Susana. (2013).** Liderazgo, equipos y grupos de trabajo: su relación con la satisfacción laboral. Revista de Psicología (PUCP), 31(1), 151-169. Recuperado en 08 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000100006&lng=es&tlang=es.



TALLERES EDUCATIVOS LITERARIOS ACCIÓN- REFLEXIÓN PARA EL ANÁLISIS DE DOS TEXTOS DRAMÁTICOS EN EL 11NO GRADO.

ACTION-REFLECTION LITERARY EDUCATIONAL WORKSHOPS
FOR THE ANALYSIS OF TWO DRAMATIC TEXTS IN THE 11TH
GRADE



Dr. C. Yulianela Lubén Matos
Prof. Auxiliar
yulianela@cug.co.cu

Dr. C. Irmina Barrientos Fernández
Prof. Titular
irminabf@cug.co.cu

Lic. Dorisbell Romero Pelegrín
dorita24@nauta.cu

RESUMEN

La investigación que se presenta tiene como objeto el proceso de análisis de textos literarios, que se constituye de vital importancia para el desarrollo del gusto estético y de la sensibilidad humana. A partir de las deficiencias encontradas en ese proceso se elaboraron talleres educativos literarios acción-reflexión para el trabajo con las potencialidades educativas de dos textos dramáticos teniendo en cuenta las experiencias personales y las preferencias lectoras de los estudiantes en oncenio grado. Se ofrece una guía con orientaciones necesarias para el desarrollo de los talleres. El aporte práctico de la investigación se aplicó en el Preuniversitario urbano “Enrique Soto” del municipio de Guantánamo. Se realizó una valoración de los resultados mediante los métodos: prueba pedagógica y encuestas en aras de obtener la opinión de los participantes quienes corroboraron la pertinencia y utilidad de los talleres educativos literarios acción-reflexión.

Palabras claves: análisis literario, taller, obras literarias, valores educativos.

ABSTRACT

The research that is presented has as its object the process of analysis of literary texts, which is of vital importance for the development of aesthetic taste and human sensitivity. Based on the deficiencies found in this process, literary educational workshops were developed, action reflection, to work with the educational potential of two dramatic texts, taking into account the personal experiences and reading preferences of the students in eleventh grade. A guide is offered with the necessary orientations for the development of the workshops. The practical contribution of the research was applied in the "Enrique Soto" urban pre-university in the municipality of Guantánamo. An assessment of the results was carried out using the methods: pedagogical test and surveys in order to obtain the opinion of the participants who corroborated the relevance and usefulness of the literary educational workshops action reflection.

Key Words: literary analysis, workshop, literary works, educational values.

INTRODUCCIÓN

D

esde los años 60 la enseñanza de la literatura ha sido punto de mira de varios investigadores en tanto desde el precepto martiano de que: "Las obras literarias, si no son la explosión de una individualidad fantástica y potente, adecuable a todas las edades, son el reflejo del tiempo en que se producen". Martí, J. (1975, p.97), de ahí que se reconoce el valor de esta ciencia en la educación de las nuevas generaciones.

El precepto martiano anterior influye en los profesionales de lengua y literatura al buscar constantemente diversas maneras para que el estudiante no solo lea las obras literarias que aparecen en el currículo de estudio, sino que comprenda los diferentes valores de que son portadoras y pueda influir en la sensibilidad humana.

En este sentido se denota que la disciplina Estudios Literarios y Didáctica de la lengua española y la literatura que pertenecen al currículo base de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura preparan a los profesionales no solo para la función docente metodológica, sino para la científico-metodológica según el objeto de la profesión de la carrera que es: "*el proceso pedagógico que se viabiliza en el objeto de trabajo: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura en la educación media básica y media superior (preuniversitaria, técnica y profesional y de adultos), en la que se concreta la labor que desarrolla el profesor en sus contextos de actuación.*" (Modelo del profesional, 2016, p. 7)

Lo anterior evidencia la importancia de integrar los componentes formativos: académico, laboral-investigativo y extensionistas, de manera que el estudiante de la carrera



reciba todas las influencias formativas necesarias que lo capacita para su futuro desempeño profesional en su contexto de actuación social.

Asimismo se refuerza en esta investigación que la integración de esos componentes formativos permitieron declarar la línea investigativa de 12 estudiantes de la carrera que desde el grupo científico estudiantil: "Los valores de las obras literarias" se interesaron por resolver los problemas encontrados en la entidad laboral de base donde realizaron su componente laboral-investigativo desde la práctica laboral intensiva.

Desde la orientación en el componente académico mediante los contenidos de la asignatura Introducción a la especialidad se introduce el componente laboral-investigativo y se proyecta la práctica laboral y la línea investigativa de primero a cuarto años.

Los 12 estudiantes de la carrera dirigieron su atención al análisis literario como una de las problemáticas que presenta en la actualidad la Literatura, desde los niveles educativos medio básico y medio superior en el territorio guantanamero. La realización de la práctica laboral preprofesional de estos estudiantes de la carrera realizada en el preuniversitario urbano "Enrique Soto" del municipio de Guantánamo, permitió conocer que la línea investigativa seleccionada se constituía en una problemática del banco de problemas de la entidad laboral de base.

La ejecución certera de un diagnóstico favoreció de forma objetiva detectar algunas insuficiencias que se dieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura para oncenio grado como:

- ▶ Poca motivación de los estudiantes hacia la lectura y análisis de obras literarias desde diferentes espacios.
- ▶ Poco aprovechamiento de los valores educativos desde las experiencias y preferencias personales de los estudiantes para la motivación de la lectura de textos literarios.
- ▶ Insuficiente preparación metodológica de los docentes sobre la teoría literaria desde los diferentes procedimientos y algoritmos para el análisis literario.

Estas insuficiencias corroboran la necesidad de elevar la calidad del proceso de análisis literario, partiendo de que los objetivos cardinales sean los asociados a la apreciación y el análisis del texto literario.

Lo referido permite formular el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir desde el análisis de textos literarios al trabajo con los valores educativos a partir de las experiencias y preferencias personales de los estudiantes de 11no grado? El **objetivo de la investigación** es: elaborar talleres educativos literarios de acción-reflexión para la contribución desde el análisis de textos literarios al trabajo con los valores educativos a partir de las experiencias y preferencias personales de los estudiantes de 11no grado.

TALLERES EDUCATIVOS LITERARIOS ACCIÓN-REFLEXIÓN PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS A PARTIR DEL TRABAJO CON LOS VALORES EDUCATIVOS DESDE LAS EXPERIENCIAS Y PREFERENCIAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE ONCENO GRADO

La propuesta se fundamenta desde lo filosófico en los pares categoriales pensamiento-lenguaje y contenido-forma, además parte de los valores dados en el aporte de la teoría marxista leninista en este campo. Se connota desde psicológico el enfoque histórico cultural y la zona de desarrollo próximo ofrecida por L. Vigostky (1987) y seguidores. Lo sociológico tiene en cuenta la influencia del contexto social en las relaciones humanas, así como lo estipulado en los Modelos del profesional de la carrera y del Preuniversitario.

En el orden didáctico se asume el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural aportado por la Dr.C. Angelina Roméu Escobar (2003), así como las concepciones sobre el aprendizaje desarrollador que este enfoque tiene como presupuesto de Castellanos Simón y Zilbentens.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS QUE LA SUSTENTAN LOS TALLERES EDUCATIVOS ACCIÓN-REFLEXIÓN

Los talleres son utilizados con mucha frecuencia en las clases de literatura. Existen muchas definiciones de este concepto: González (1987) citado por Aponte, Labarrere (1988), Juárez, P (1997), Aponte, R (2015), Delgado, M (2016), confluyen en que el taller pretende ser un espacio de reunión para debatir, reflexionar, pensar. En este sentido Aponte (2015) cita a González (1987), quien conceptualiza al taller como “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer”. (p.51)

Se asume la definición anterior en tanto se pretende desde la lectura y análisis de dos textos dramáticos acercar a los estudiantes de oncenio grado a la utilidad de la literatura partiendo del precepto martiano que: "Acercarse a la vida- he aquí el objeto de la Literatura: - ya para inspirarse en ella- ya para reformarla conociéndola." (Martí, 1975, p.347).

En los talleres se enfatiza la necesidad de tener como centro al estudiante desde las ideas de su mente, los sentimientos de su alma, las experiencias vividas, los anhelos del más allá., las nuevas significaciones de la realidad. Se recomienda además de manera práctica lo siguiente:

La preparación de materiales: es conveniente que el profesor enfrente cada taller previsto de materiales como fichas de contenido, afiches, láminas, entre otros, que sean atractivos a los estudiantes, puede orientarse que sean traídos por ellos al grupo, el profesor confeccionarlos, o recopilar material de revistas, periódicos u otras fuentes académica o cultura del territorio.

Evitar la rutina en los talleres: las preguntas de debate y lecturas deben ser lo más variado y ágiles posibles para favorecer la dinámica de este.

Creación de un clima de libertad y de respeto al criterio: si algo fascina de los que asisten a un taller es el hecho de poder exponer sus experiencias libremente y sin miedo a la burla, la crítica mordaz.

La flexibilidad y la apertura a los acontecimientos: a veces se producen acontecimientos que acaparan la atención de todos y es necesario integrarlos ideando alguna actividad que los relacione. La flexibilidad permite la realización de reflexiones sistemáticas y valoraciones críticas que conlleven a asimilar modificaciones dirigidas a incluir los elementos que sean de preferencia de los estudiantes o a eliminar otros que no sea motivador.

Los talleres educativos literarios acción-reflexión cuentan además con un objetivo general y con objetivos específicos. El **objetivo general es:** contribuir a la profundización de los valores educativos de dos textos literarios dramáticos desde el análisis literario a partir de las experiencias y preferencias de los estudiantes de oncenio grado tomando en consideración el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desde la dimensión pragmática.

Los objetivos específicos: apreciar los valores éticos, estéticos, cognoscitivos que aportan los dos textos literarios dramáticos, expresar mediante el ejercicio interpretativo-valorativo los valores educativos que aportan los dos textos literarios dramáticos, valorar los dos textos literarios dramáticos como una vía para el desarrollo cultural, ético, estético, comunicativo, personal, familiar y motivar el deseo por la lectura de textos literarios mediante el énfasis en la utilidad de los mensajes educativos para la vida

MOMENTOS POR LOS QUE TRANSITAN LOS TALLERES EDUCATIVOS LITERARIOS ACCIÓN-REFLEXIÓN

Los talleres educativos literarios acción-reflexión se dividen en tres momentos planeación, realización y evaluación.

Planeación del taller: se definen título, objetivos, actividades a realizar, es importante que se concrete lo que se quiere lograr con el taller por ejemplo: ¿se intenta transmitir nueva información?, ¿se quiere cambiar comportamientos? También es necesario diseñar métodos de enseñanza conforme a las actividades y de acuerdo a la temática que se abordará, ejemplo: videos, técnicas de grupo, entre otros.

Realización del taller: se enuncian los objetivos y se cuenta al grupo lo que se busca lograr con el taller, se establecen reglas y se declaran las activi-

dades que se harán. Hay que tener en cuenta las recomendaciones expuestas con anterioridad desde la creación de un ambiente adecuado. Este momento requiere la participación activa de todos los asistentes, también es necesario el cambio de actividades: si fuera preciso.

Evaluación del taller: en este momento se realizará el resumen y se realiza una retroalimentación. Es importante hacer una sinopsis breve para que los mensajes de las obras realmente se hagan significativas.

Se elaboraron 5 talleres con la siguiente estructura: título, objetivo, preguntas para el debate y recomendaciones metodológicas.

Los talleres se implementarán en oncenio grado. El programa de Español-Literatura para el grado oncenio se estructura sobre la base de 7 unidades, de ellas, las unidades (1, 2 y 6) es donde se proponen incluir los talleres, a partir de los objetivos y contenidos que poseen, en tanto son afines con los propósitos de los talleres. Estos contenidos pertenecen al componente de la asignatura en el grado Lectura, análisis literario y Literatura y al eje de articulación de Literatura.

MOMENTOS DEL CURSO DONDE SE PUEDE IMPLEMENTAR.

En la unidad 1 se puede introducir el primer taller, esta unidad cuenta con un total de 21 h/c tiene como título: Consolidación de los contenidos de grados anteriores, al componente Lectura, análisis literario y Literatura y al eje de articulación de Literatura, se dedican 2 h/c desde el objetivo: determinar el significado de diferentes textos, a partir de las estrategias de comprensión y el contenido práctica de la comprensión de textos de diferentes tipos.

Los textos a utilizar según las sugerencias metodológicas para el grado en esta unidad son literarios. En este sentido, hay que destacar que el actual enfoque en la enseñanza de la lengua española y la literatura declara como componentes funcionales a la

comprensión, análisis y construcción de textos; lo que permite la integración de estos dos procesos donde uno se prioriza y los otros se subordinan.

Estos argumentos favorecen la introducción del taller dirigido al análisis literario, en tanto facilita que se comprenda el mensaje de los textos seleccionados y que desde el inicio del programa de Español-Literatura en oncenio grado el estudiante conozca cómo operar con este tipo de análisis para que en el resto de las unidades desde el contacto con la lectura de las obras a estudiar se pueda cumplimentar el objetivo principal de la enseñanza de la literatura que es el desarrollo del gusto estético y de la sensibilidad humana siguiendo el proceder del análisis literario, que se constituye en una necesidad para los estudiantes y docentes de ahí la importancia del dominio de este contenido. Su implementación puede variar en dependencia del diagnóstico del grupo y las necesidades que posean los estudiantes y docentes.

En la unidad 2 se pueden introducir los talleres: (2, 3), esta cuenta con un total de 31 h/c tiene como título: El reflejo de la realidad en la novela y el teatro del siglo XIX. Honorato de Balzac: Papá Goriot, Henrik Ibsen: Casa de muñecas. Al componente Lectura, análisis literario y Literatura y al eje de articulación de Literatura, se dedican 25 h/c, de ellas 10h/c son utilizadas para el estudio de la obra dramática “Casa de muñecas”.

Dentro de estos objetivos, en esta investigación se prioriza: analizar **Casa de muñecas** para: resumir el argumento, describir la estructura dramática de la obra, enunciar su tema, determinar el conflicto dramático, caracterizar los personajes desde los puntos de vista social, moral y literario, comparar los personajes, valorar la actuación de cada uno de ellos, comparar esta pieza con la tragedia y la comedia, valorar la importancia social y literaria de la obra, dramatizar escenas seleccionadas.

Los contenidos son los siguientes: **Casa de Muñecas**, obra que marca un momento importante en el desarrollo

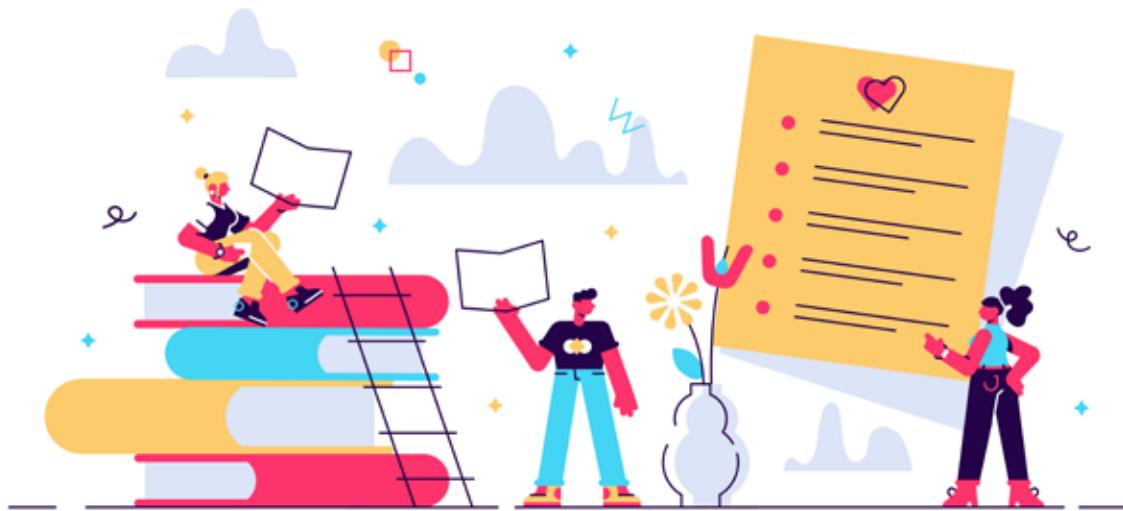
del teatro. El reflejo de la sociedad burguesa y de la posición social y familiar de la mujer. El rompimiento de Nora con el medio que la rodea. Importancia de esta obra dentro de la literatura universal. El drama realista. Definición.

Estos contenidos tienen una dosificación prevista que se esboza a continuación: clase N°2: Estudio de la obra Casa de muñecas, de Ibsen, Argumento y estructura. Análisis del Acto I. Clase N°3: Estudio de la obra Casa de muñecas, de Ibsen. Acto II. Clase N°4: Estudio de la obra Casa de muñecas, de Ibsen. Acto III. Clase N°5: Estudio de la obra Casa de muñecas, Elementos del naturalismo en la obra de Ibsen. Clase N°6: Estudio de la obra Casa de muñecas. Análisis del sistema de personajes. Clase N°7: Estudio de la obra Casa de muñecas, de Ibsen. Conclusiones y valoraciones sobre la obra. Clase N°8: La discriminación de la mujer en obras artísticas. Clases N°9 y N°10: Evaluación del Trabajo práctico sobre Casa de muñecas. Debate acerca de la discriminación de la mujer.

En la unidad 6 se pueden introducir los talleres (4, 5) cuenta con un total de 25 h/c tiene como título: El teatro de Federico García Lorca: La Casa de Bernarda Alba, al componente Lectura, análisis literario y Literatura y al eje de articulación de Literatura, se dedican 8 h/c al estudio de la obra dramática “La casa de Bernarda Alba”.

Por el interés de la investigación se prioriza los objetivos siguientes: analizar ***La casa de Bernarda Alba*** con el propósito de: debatir la problemática que plantea la obra, explicar la selección de los recursos empleados por el autor para transmitir su mensaje, en cuanto a: estructura, ambiente, personajes, lenguaje, dramatizar un acto o pasaje de la pieza, valorar la obra y su importancia dentro del teatro universal, comparar el tratamiento de la situación de la mujer aquí con el abordado en ***Casa de muñecas***.

Los contenidos a trabajar son los siguientes: el tema social en el “teatro mayor” de Lorca. La problemática de la mujer en ***La casa de Bernarda Alba***. Concepción de la moral en la sociedad rural española. Importancia de los personajes. Su carácter simbólico. El contenido se dosifica de a forma siguiente: clase N°3: Estudio de la obra La casa de Bernarda Alba. Argumento y estructura. Clase N°4 Caracterización de los personajes de la obra de García Lorca: Adela y Bernarda Clase N°5 La problemática de la mujer en la obra La casa de Bernarda Alba, de García Lorca. Clase N°6 y N°7 Carácter simbólico de La casa de Bernarda Alba. Conclusiones. Clase N°8: Debate acerca de la discriminación de la mujer. Comparación con lo abordado en Casa de muñecas.



RELACIÓN DE LOS TALLERES EDUCATIVOS LITERARIOS ACCIÓN-REFLEXIÓN

Taller No 1

Título: Acerándose al análisis literario

Objetivo: resumir el proceder del análisis de textos literarios mediante la lectura y comprensión de textos lo que favorecerá el desarrollo de habilidades idiomáticas y del gusto estético.

PREGUNTAS PARA EL DEBATE

1- Despues de la lectura de los textos que estudiaste en clases puedes determinar lo esencial para utilizar en el análisis literario teniendo en cuenta los pasos para resumir y las preguntas para un debate que a continuación se te ofrecen:

PASOS PARA RESUMIR

- ▶ Analizar el objeto de estudio.
- ▶ Comparar entre sí las partes del todo.
- ▶ Descubrir lo determinante, lo fundamental, lo estable del todo.
- ▶ Relacionar los nexos entre los rasgos esenciales.

PREGUNTAS A DEBATIR

- ▶ ¿A qué denominamos análisis literario?
- ▶ ¿Cómo se realiza un análisis literario?
- ▶ ¿Qué pasos u operaciones se deben seguir?
- ▶ Se analiza de la misma manera cada género literario. Exponga cómo se analiza cada género.
- ▶ ¿Qué métodos de análisis literario se pueden emplear a partir de la utilización de diferentes géneros?

- ▶ ¿Qué sugerencias aportarías para el análisis literario desde tu experiencia con la lectura de obras literarias de grados precedentes?
- ▶ ¿Qué temáticas destacadas en las obras literarias te interesarían se debatieran en clases?

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

- ▶ Este taller se recomienda hacerse en la primera unidad del programa de la asignatura en el grado, en tanto permite desde el punto de vista teórico-didáctico, trabajar con las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial y con una de las problemáticas que presentan los docentes en el ejercicio de la profesión.
- ▶ Se recomienda la previa preparación del docente antes de hacer el taller para lo que debe tener en cuenta:
 - ▶ La investigación de la temática en la literatura especializada sobre el tema.
 - ▶ El intercambio con investigadores locales sobre la temática.
 - ▶ La preparación de carpetas metodológicas con la temática y de materiales didácticos para que los estudiantes tengan acceso a esas fuentes de información sobre la temática.
 - ▶ Lograr un clima agradable que permita el intercambio con el colectivo de estudiantes del grado donde se insertará el taller.

Se recomienda consultar fuentes tales como:

Taller de la palabra, Metodología de la enseñanza de la literatura, Acerca de la enseñanza del español y la literatura, La literatura y, en, desde, para, la escuela, Renovando la enseñanza del español y la literatura.

Taller No 2

Título: El amor: una parte indispensable de la vida

Objetivo: analizar la importancia de los valores humanos a partir de los sentimientos que despierta el amor en la humanidad mediante la actuación de los personajes de la obra Casa de muñecas lo que facilitará el desarrollo de habilidades del gusto estético y el fortalecimiento de los valores humanos.

PREGUNTAS PARA EL DEBATE

1. La escritora cubana Rafaela Chacón Nardi afirmó en una entrevista realizada que todo lo que había en el mundo era susceptible de ser amado, al respecto José Martí ofrece una definición del amor en carta que escribe a María Mantilla el 9 de abril de 1895 y que aparece en Cuadernos Martianos II Secundaria Básica, Vitier, C (1997, p. 101) donde plantea que: "Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento, y respeto."

- a) A partir de que la palabra clave es el amor, qué parte de la oración es, y qué otros significados le puedes aportar tú, desde tu experiencia personal.
- b) Consideras que este sentimiento es indispensable para vivir, si, no. Fundamenta tus razones.
- c) Los psicólogos y sociólogos en sus estudios refieren que existen diferentes tipos de amores como: amor propio, amor de pareja, amor de familia, amor a la patria, amor hacia los bienes materiales, amor hacia el dinero, amor hacia los deseos carnales, entre otros. La obra Casa de muñeca es representativa de estos tipos de amores en voz de sus personajes. Haz un listado donde relacionas los personajes y el tipo de amor que los mueve actuar dentro de la trama argumental.
- d) Piensa en personas de tu comunidad que representen estos tipos de amores e inclúyelos al lado de los personajes de la obra que ya relacionaste y valora si a partir de ellos la obra Casa de muñecas cobra actualidad y vigencia.

2- El Apóstol: José Martí en la carta que escribe a María y Carmen Mantilla, el 25 de marzo de 1895, expone: "(...) no amarán en este mundo sino lo que merezca amor, - de que jamás tendrán de amigo a quien no las iguale en mérito y pureza. -Vitier, C (1997, p. 99)

- a) Según el Apóstol una de las cosas que merecen ser amadas son el mérito y la pureza. Compartes ese mismo criterio. Fundamenta tus razones.
- b) En la obra Casa de muñecas se cuentan dos historias paralelas, de personajes féminas Nora Helmer y la Señora Linde, en ambos casos su actuación difiere del precepto martiano. Si tuviera una situación similar a la de ellas cómo reaccionarías y por qué.
- c) ¿Qué relación guarda el precepto martiano con las relaciones entre los personajes la Señora Linde y Krogstad? Ten en cuenta la experiencia parecida que hayas vivido o conocido en tu comunidad u otros sitios.
- d) En el contexto social actual hay una desvalorización de los valores teniendo en cuenta el mensaje del precepto martiano y la actuación de Nora Helmer y la Señora Linde qué lecciones para la vida te quedan a partir del análisis realizado.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Se recomienda que estas actividades se lleven en tarjetas o se escriban en la pizarra, el grupo se ubicará en forma de herradura o en forma circular, de manera que se logre el debate, el profesor también se situará en un lugar donde facilite el intercambio y logre el protagonismo, para ello se creará un clima agradable, de manera que no se interrumpa el diálogo de los estudiantes, que se sientan libres de ofrecer sus opiniones y criterios.

El profesor llevará un registro de los gustos y preferencias de los estudiantes y utilizará la técnica de PNI (positivo, negativo, interesante) para conocer qué nivel de conocimiento poseen sobre las obras y qué

elementos deberá mejorar para los próximos talleres. El profesor también podrá incluir actividades en las clases destinadas al análisis de las obras, según las características del diagnóstico y la conveniencia o no de su aplicación.

Taller No 3

Título: La familia: sus valores desde la relación de pareja.

Objetivo: valorar la importancia de la familia como célula básica de la sociedad y su influencia en el desarrollo de la personalidad desde la actuación de los personajes de las obras Casa de muñecas y La casa de Bernarda Alba lo que fortalecerá la estimación hacia las relaciones familiares mediante la apreciación de la literatura.

PREGUNTAS PARA EL DEBATE

1- Dentro de las relaciones de parejas es importante tener en cuenta las líneas de la comunicación abiertas, donde sobresalgan al menos requisitos primordiales como: expresarse con franqueza, mostrar amor verdadero, manifestar profundo respeto.

- a)** Qué otro elemento incluirías para que la comunicación fuera mejor o más eficaz.
- b)** Crees que si Nora y Torvad Helmer los hubieran tenido en cuenta no hubieran roto el matrimonio. Fundamenta tu respuesta a partir de la línea argumental que sigue este matrimonio desde el primer acto hasta el tercero.
- c)** ¿Qué consecuencias trae para la familia la ruptura del matrimonio?
- d)** Relate un ejemplo que conozca de las consecuencias que trae la ruptura matrimonial para los hijos.
- e)** Si tuvieras la oportunidad de escribirle una carta a una de estas parejas para que no rompan el matrimonio que ideas no te faltarían.

f) En el artículo 84 de la nueva Constitución de la República de Cuba se exponen las ideas fundamentales referidas a los deberes y derechos de padres e hijos. En las obras Casa de muñecas y La casa de Bernarda Alba: se desatienden estos deberes y se abusan de estos derechos. Identifica estas ideas en cada caso y comenta cómo deben ser las relaciones padre-hijo.

2- A partir del diálogo que sostienen Nora y Torvad Helmer se deja entrever que cuando surgen problemas en la relación de pareja, a veces se falta el respeto que se manifiesta en la forma de hablar y en el tono de la voz. ¿Cómo resolvería esta situación? ¿Quiénes necesitan hacer el esfuerzo? ¿Por qué?

3- José Martí ofrece unos consejos sobre el amor verdadero y el matrimonio a su hermana Amelia, en carta que escribe desde Nueva York, en 1880. Volumen 20 Epistolario Obras completas (pp. 286-288):

“ “

Toda la felicidad de la vida, Amelia, está en no confundir el ansia de amor que se siente a tus años con ese amor soberano, hondo y dominador que no florece en el alma sino después del largo examen, detenidísimo conocimiento, y fiel y prolongada compañía de la criatura en quien el amor ha de ponerse. Hay en nuestra tierra una desastrosa costumbre de confundir la simpatía amorosa con el cariño decisivo e incambiable que lleva a un matrimonio que no se rompe, ni en las tierras donde esto se puede, sino rompiendo el corazón de los amantes desunidos. (...) --en vez de ponerse doncel y doncella como a prueba, confesándose su mutua simpatía y distinguiéndola del amor que ha de ser cosa distinta, y viene juego, y a veces no nace, ni tiene ocasión de nacer, sino después del matrimonio, se obligan las dos criaturas desconocidas a un afecto que no puede haber brotado sino de conocerse intimamente.

” ”

- a)** ¿De qué depende la felicidad de la vida según el Apóstol?
- b)** ¿Para saber si se siente verdadero amor qué aconseja el Apóstol que hay que hacer? ¿Con qué no se puede confundir el verdadero amor?
- c)** ¿Qué consejos le ofrece Martí a su hermana Amelia con respecto al matrimonio?
- d)** ¿Cómo ve José Martí el matrimonio? ¿Concuerdas con su criterio? ¿Por qué?
- e)** ¿Qué opinión te merece los matrimonios arreglados? Mencione las razones que conoces por las que las parejas se casan sin amor.
- f)** En las obras Casas de muñecas y La Casa de Bernarda Alba se evidencian ejemplos de matrimonios arreglados. Mencínelos. Justifica su selección.
- g)** A pesar de que las obras son representativas de épocas en que se evidenciaba prejuicios y convencionalismo con relación a los matrimonios arreglados, piensa y comenta cómo se podría haber resuelto el problema de los matrimonios arreglados en estas obras.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Este taller posee las mismas características del taller 2 de ahí que se recomienda que se realice de la misma manera y que se introduzcan los resultados de la técnica PNI de manera que se logre un mayor protagonismo y que se comparta la lectura de la obra para que condicione que se pueda lograr una mayor motivación y cale en las fibras más sensibles del estudiante y les permita hacer cambios en su accionar.

Taller No 4

Título: La violencia y la muerte: sus nefastas consecuencias.

Objetivo: valorar las consecuencias de la violencia y los sentimientos dolorosas de la muerte para la humanidad desde la actuación de los personajes de las obras seleccionadas para el fortalecimiento de valores humanos hacia los actos de violencia y de solidaridad ante la pérdida de familiares mediante la apreciación literaria.

PREGUNTAS PARA EL DEBATE

1- ¿A qué denominas violencia? ¿De qué maneras consideras que puede una persona ser objeto de violencia?

- a)** ¿Qué tipos de violencia conoces?
- b)** ¿Existen personas en el mundo que aún emplean la violencia como medio para lograr su cometido?
- c)** ¿Consideras necesario llegar a estos hechos para poder lograr tus deseos? ¿Por qué?
- d)** En las obras Casa de muñeca y La casa de Bernarda Alba se manifiestan tipos de violencia. Identifícalos a partir de la actuación del sistema de personajes de la obra.
- e)** Adela uno de los personajes de la obra La Casa de Bernarda Alba al enfrentarse a su madre rompe el bastón, símbolo en la obra de poder, tiranía, prepotencia y yugo. ¿Qué bastones romperías tú en nuestra sociedad que también sea representativo de la violencia?
- f)** ¿Cómo contribuirías tú a la no violencia desde los diferentes contextos en los que convives?
- g)** Elabora un **collage** desde donde propagandas que estás en contra de la violencia.

2- El tratamiento de la temática de la muerte ha sido muy tratado en la literatura. A qué crees que obedezca.

- a)** ¿Cómo se sienten las personas que pierden familiares en la muerte? ¿Qué podemos hacer para ayudarlas?
- b)** Consideras justificado para las personas quitarse la vida. Si, No. Fundamenta tu respuesta.
- c)** Adela uno de los personajes de la obra La casa de Bernarda Alba por su libertad de amar se suicida. Harías tú lo mismo. Si, No. ¿Por qué?
- d)** Guillén plantea en la Elegía a Jesús Menéndez: "Los grandes muertos son inmortales, no mueren nunca". Opinas tú lo mismo.
- e)** A quienes consideras grandes muertos. Mencionalos en orden de prioridad para ti.
- f)** Despues del análisis realizado, ¿cuál sería para ti la lección ética más importante de las obras? ¿Por qué?

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Este taller posee las mismas características de taller 2 y 3 de ahí que se recomienda que se realice de la misma manera y que se introduzcan los resultados de la técnica PNI en tanto ella permite modificar las preguntas del debate que se requieran , con el objetivo de que se logre un mayor protagonismo y que se comparta la lectura de la obra para que condicione que se pueda lograr una mayor motivación y cale en las fibras más sensibles del estudiante y les permita hacer cambios en su accionar, en tanto los talleres se dirigen a la labor educativa del profesor a partir de los valores que aportan las obras, el estudiante debe surtirse a gusto, con el placer y deseo de participar porque sus experiencias son escuchadas y tenidas en cuenta.

Taller No 5

Título: El dinero y los valores humanos dentro de la sociedad.

Objetivo: valorar la influencia negativa del amor hacia el dinero y los bienes materiales en las relaciones humanas desde la actuación de los personajes de las obras seleccionadas lo que favorecerá una conducta de rechazo hacia actitudes egoístas y egocéntricas mediante la apreciación literaria.

PREGUNTAS PARA EL DEBATE

1- Un escritor bíblico planteó que: "El amor al dinero es la raíz de todos los males". A partir de la afirmación que hace responde.

- a)** ¿Cuál es nuestra actitud hacia el dinero?
- b)** ¿Qué puntos de vista debemos tener con respecto al?
- c)** Mencione qué cosas el dinero no puede comprar.
- d)** ¿Cuáles son las cosas que producen verdadera satisfacción?
- e)** En la obra Casa de muñecas, el dinero es el móvil de todos los personajes. ¿Qué terminan haciendo todos?
- f)** ¿De qué se lamentan y qué posición terminan asumiendo?

2- Por el cariño inmenso que siente Martí hacia María Mantilla, para que sea una mujer de bien le aconseja desde una carta:

"(...) ¿Se prepara a la vida, al trabajo virtuoso e independiente de la vida, para ser igual o superior a los que vengan luego, cuando sea mujer, a hablarle de amores, - a llevársela a lo desconocido, o a la desgracia, con el engaño de unas cuantas palabras simpáticas, o de una figura simpática? ¿Piensa en el trabajo, libre y virtuoso, para que la deseen los hombres buenos, para que la respeten los malos y para no tener que vender la libertad de su corazón y su hermosura por la mesa y por el vestido? Eso es lo que las mujeres esclavas, - esclavas por su ignorancia y su incapacidad de valerse, - llaman en el mundo "amor". Es grande, amor; pero no es eso. Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento, y respeto. Carta a María Mantilla, 9 de abril de 1895 en Cuadernos Martianos II Secundaria Básica, p.101, Ed., Pueblo y Educación, 1997

- a)** Según el Apóstol en qué debe pensar la mujer y qué logros alcanzará por ello.
- b)** ¿Consideras que el fragmento describe la relación de pareja entre los personajes Nora y Helmer? ¿Por qué?
- c)** En la actualidad persisten diversos tabúes en cuanto al papel de la mujer en la sociedad. Expresa tu opinión al respecto en la que hagas referencia a diversas situaciones que consideres debe ser modificada.
- d)** ¿Qué características de la sociedad en que vives diferencia la época en la que se desarrollan estas historias? ¿Consideras que también tienen semejanzas? ¿Por qué?
- e)** ¿Qué valores ético-estéticos has podido percibir durante el desarrollo de los talleres?
- f)** ¿Qué lecciones, mensajes, aprendizajes te quedan para tu vida práctica?

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Este taller es de cierre, de manera que se recomienda que se debe tener presente el modo de realización de los anteriores desde el 2-4, pero el énfasis se debe centrar en la utilidad y valor que tiene la enseñanza de la literatura para la vida práctica en tanto los títulos de los talleres se dirigieron a temáticas que son comunes para todos los seres humanos, es meritorio destacar en este taller de cierre las lecciones prácticas de cada uno de ellos, debe quedar claro además que la literatura permite el disfrute artístico, el goce y placer mediante las palabras, se recomienda que se realice la técnica PNI para recoger los resultados de la introducción en las clases de estos talleres, en aras de seguir perfeccionándolos.

VALORACIÓN DE APLICACIÓN DE LOS TALLERES EDUCATIVOS LITERARIOS ACCIÓN-REFLEXIÓN:

Los talleres educativos literarios acción-reflexión se introdujeron en el oncenio grado IPU: "Enrique Soto". Se utilizó una muestra de 59 estudiantes, 8 profesores de Español-Literatura y 3 directivos Metodólogos municipal y provincial de Español-Literatura y el jefe de departamento de Humanidades.

Se utilizaron los métodos: encuesta, entrevista y prueba pedagógica, a partir de los indicadores siguientes: utilidad y pertinencia de los talleres educativos literarios acción-reflexión para la labor formativa de los estudiantes; tratamiento ofrecido por los docentes al proceso de análisis de textos literarios y nivel de conocimiento que poseen los estudiantes sobre el proceso de análisis de textos literarios.

En la encuesta realizada a los profesores de Español-Literatura 11no grado, un total de 8, le concedieron gran valor y actualidad a la investigación y marcaron las cuatro proposiciones que se le presentaron relacionadas con el valor que le conceden a los talleres educativos literarios acción-

reflexión dentro de las proposiciones se destaca: los talleres educativos literarios acción-reflexión están interesantes para socializar las experiencias personales de los estudiantes de 11no grado, son eficaces para la elevación de la calidad de trabajo formativo de los estudiantes de 11no grado y oportuno para profundizar en el análisis literario de las obras dramáticas seleccionadas.

Asimismo corroboraron su pertinencia para la motivación hacia la lectura de obras literarias, en tanto se tienen en cuenta la experiencias y preferencias personales, culturales y territoriales para lograr que prevalezca el criterio de los estudiantes bajo la guía del profesor como un facilitador o estimulador de la lectura.

También enfatizaron la pertinencia de la investigación a partir de las transformaciones que se realizan en el tercer perfeccionamiento de la educación en Cuba. En este sentido los 8 docentes encuestados opinaron que los talleres educativos literarios acción-reflexión creados constituyen una herramienta metodológica y un material de consulta para el trabajo con otros grados del nivel educativo Preuniversitario, de ahí que consideran la propuesta bastante adecuada, dentro de sus argumentos abordaron su satisfacción con preguntas para el debate y recomendaron la importancia de socializar los resultados. Lo planteado anteriormente corrobora la valía de la investigación para los profesores de Español-Literatura.

Los directivos entrevistados, un total de 3 personas, 2 metodólogos municipal y provincial de Español-Literatura y al jefe de Departamento de Humanidades del IPU: "Enrique Soto", refirieron que la investigación realizada contribuye con la autopreparación del docente en tanto todas las vías que se propongan en aras de que el estudiante aprenda y disfrute de las lecturas de obras de la literatura universal, nacional y local son válidas.

Destacaron además la novedad de los talleres educativos literarios acción-reflexión y enfatizaron en las diferentes formas de dar tratamiento a los valores

educativos de la obra que contienen las preguntas para el debate y de la importancia de las recomendaciones metodológicas en aras de perfeccionar la planificación de las clases para el grado en que se inserta la propuesta, de ahí que consideraron oportuna la fundamentación teórica realizada en la investigación, pues facilita la actualización de los docentes sobre el análisis literarios

En la prueba pedagógica aplicada aprobaron un total de 51 estudiantes para un 86,4%, lo que corrobora que la introducción de los talleres fue efectiva. El 96,6% (57 estudiantes) seleccionaron obras del grado dentro de las que se destacan las del género dramático y épico (Casa de muñecas, Papá Goriot, La metamorfosis, La casa de Bernarda Alba) aunque también aludieron al género lírico a partir de los Versos sencillos de José Martí. El 3,4% (2 estudiantes) aunque seleccionaron una obra dramática no pertenecía al grado 11no, sino al 10mo grado. La obra Romeo y Julieta.

El porcento de aprobados demostró en una cuartilla los pasos para el análisis literario, aún sin mencionarlos ni seguir el orden lógico de este análisis, sino su enfoque apreciativo, de positivo fue el interés en revelar en el análisis la utilidad de la obra para su vida. Del 13,5% (8 estudiantes), que desaprobaron la prueba, el 3,4% (2 estudiantes) lo hicieron porque solo se refirieron al mensaje en un párrafo, pero las ideas no fueron suficientes y bien fundamentadas y no se adhirieron a la orden de la actividad orientada y el 10,2% (6 estudiantes) no revelaron los pasos para el análisis literario.



RESUMEN DE LOS RESULTADOS

- 1.** Se logra la utilidad de las experiencias y preferencias personales de los estudiantes para el trabajo con los valores educativos de los textos literarios y la motivación de los estudiantes hacia la lectura y análisis de obras literarias.
- 2.** Los talleres educativos literarios acción–reflexión permiten: la socialización de las experiencias y preferencias personales de los estudiantes, la elevación de la calidad del trabajo formativo y la profundización en el análisis literario de las obras dramáticas seleccionadas.
- 3.** La investigación contribuye con la autopreparación del docente de Español-Literatura y se constituyen en una herramienta metodológica y un material de consulta para el trabajo con otros grados del nivel educativo Preuniversitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Aponte, R (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En Boletín virtual-octubre-Vol 4-10 ISNN 2266-1536. Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia.
- Aranda, O. (2015). El análisis de textos literarios en la formación inicial del profesional de Español- Literatura. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Bélic, O y Brabik, J (1983) Introducción a la teoría literaria. La Habana, Pueblo y Educación.
- Delgado, M (2016). El taller: experiencias en el perfeccionamiento de la actuación preprofesional del estudiante de Medicina. EnRevInfCient. Vol. 95, No. 4 ISSN 1028-9933. Universidad de Ciencias Médicas. Guantánamo. Cuba.
- García, E. (1975). Lengua y literatura. La Habana. Pueblo y Educación.
- Gayol, M. (1949). Teoría Literaria. La Habana. Imprenta "EL SIGLO XX".
- Henríquez, C. (1975). Invitación a la lectura. Ed. Pueblo y Educación.
- Hernández, J et. al. (2011). Introducción a los estudios literarios. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Juárez, P (1997). Cómo hacer un taller literario de cuentos en la clase de español como lengua extranjera. En ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Lescaille, N. (2018). El análisis literario para el desempeño profesional pedagógico de los docentes de los Institutos Preuniversitarios de La Habana. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana
- Lubén, Y. (2019). El análisis de textos literarios marcanos en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Mañalich, R. (1989). Metodología de la enseñanza de la literatura. La Habana. Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2007). La enseñanza del análisis literario: una mirada plural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Martí, J. (1975). Obras completas en 27 tomos. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Modelo del profesional de la Licenciatura en educación Español-Literatura. (2016). MES. Comisión Nacional de Carrera. La Habana. Cuba.
- Montaño, J R. (2006). La literatura y, en, desde, para la escuela Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Rivero, D. (1990). Español-Literatura. Onceno Grado. La Habana, pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura Tomo I y II. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana, Pueblo y Educación.
- Timoféiev, L. (1975). Fundamentos de teoría de la literatura. Ed. Progreso Moscú.
- Vigostky L, (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Científico Técnica.
- Vitier, C. (2002). Cuadernos Martianos, I, II, III y IV Martí en la universidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

CONCLUSIONES

La elaboración de los talleres educativos literarios acción-reflexión, permitió la indagación en las preferencias temáticas de los estudiantes y el trabajo con los valores educativos de los textos literarios desde las experiencias y preferencias personales favoreciendo la asimilación de los conocimientos y de la utilidad práctica de la literatura para la vida.

La implementación de los talleres en la práctica educativa permitió realizar una valoración de los resultados mediante diferentes métodos y reveló la efectividad de los talleres, al considerarlos una vía para fortalecer la labor educativa desde la enseñanza de los textos literarios.

REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍOS
EDUCATIVOS
REDECI