



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

REVISTA EDUCINADE

Directorio

Consejo directivo

Dr. Joel Ramos Leyva
Director general

Dr. Arturo Ramírez Castillo
Director académico

Dr. Rodolfo Maciel Vazquez
Director administrativo

Consejo editorial

Dra. Ana Ma. Mata Pérez
Coordinadora del Doctorado en Gestión
Educativa, CINADE

Dr. Pedro Hernández Sánchez
Coordinador Estatal de la REDMIIIE, San Luis
Potosí

Dr. Arturo Ramírez Castillo
Director Académico, CINADE

Dr. Francisco Javier Segura Mojica
Encargado de la División de Estudios de
Posgrado e Investigación del Instituto
Tecnológico de San Luis Potosí

Dr. José Antonio Falcón Ramos
Profesor Investigador de la Unidad Académica
de Enfermería de la Universidad Autónoma de
Zacatecas

Dra. Cynthia Zamora Pedraza
Subdirectora Académica de la Escuela Normal
de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Dra. Ruth Catalina Perales Ponce
Miembro del Consejo Mexicano de
Investigación Educativa, A.C., de la Red
Mexicana de Investigadores de la Investigación
Educativa y Secretaría Educativa de la Red de
Posgrados en Educación

Dra. Esperanza Lozoya Meza
Docente-Investigadora Educativa del
CIECAS/IPN

Director de la Revista
Dr. Gerardo Esteban Centeno Noriega
Coordinador de Investigación, CINADE



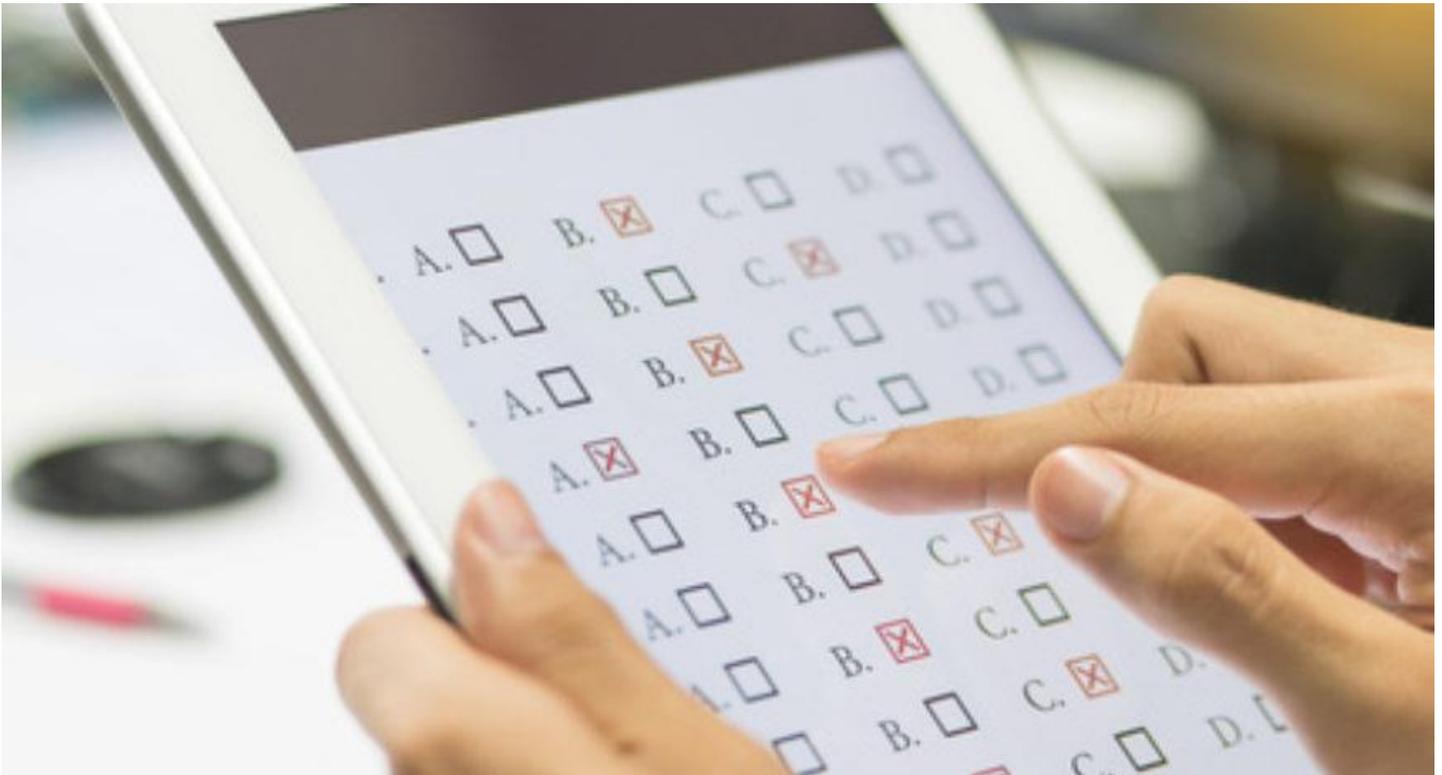
CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Aprendizajes desde la evaluación formativa y la práctica reflexiva Jaime Zárate Maldonado	4
Competencias docentes profesionales y axiológicas Reyes de León Ibarra	10
La evaluación por competencias Rubí Azareth Guerrero de Santiago	17
La necesidad de reconocimiento a la función de la supervisión escolar María Guadalupe Gisela Hernández Coronado	22
La evaluación en el escenario de la educación a distancia Marisol Jasso Zuñiga	33
Evaluación por competencias en la formación educativa Elsa Olivia Puente Puente	41
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su relación con indicadores de estrés tecnológico y dependencia psicológica en estudiantes de nivel universitario Francisco Javier Segura Mojica María Luna Mora Alma Lorena Rodríguez Contreras	46

Aprendizajes desde la Evaluación Formativa y la Práctica Reflexiva

Jaime Zárate Maldonado
Estudiante de la Maestría en Educación Básica, UPN
San Luis Potosí, S.L.P., México



Resumen:

Entender el aprendizaje como una apropiación y retención de significados da lugar a la formulación de una evaluación que permita, en primera instancia, la recuperación de los saberes previos de los estudiantes. Basándose en estos, y comprendiendo el papel de la práctica reflexiva, se hace un primer acercamiento a la significatividad que hay desde el rol de quien aprende, como de quien enseña.

Palabras clave: Aprendizaje, evaluación formativa, práctica reflexiva.

Abstract:

Understanding learning like an appropriation and retention of significance gives a place to the formulation of an evaluation that allows, in the first instance, the recovery of prior students' knowledge. Based on these, and understanding the role of reflexive practice, a first approach is made to the significance that exists from the role of the learner, as of the one who teaches.

Keywords: Learning, formative evaluation, reflexive practice.

Introducción:

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo que propone Ausubel, se destacan conceptos e ideas que permiten explicar cómo se aprende. El desarrollo y apropiación de conceptos, así como la estrecha relación que guarda con la evaluación formativa, permite entender de manera diacrónica la construcción de conocimiento.

Así también los procesos evaluativos que se dan en las aulas deben estar orientados a la mejora de enseñanza. En algunas ocasiones es vista como el método para establecer una calificación, sin embargo, esta visión poco aporta a la construcción del conocimiento propio del estudiante, brindando a su vez, oportunidades de reflexión docente que reorienten la práctica hacia el máximo logro de los aprendizajes.

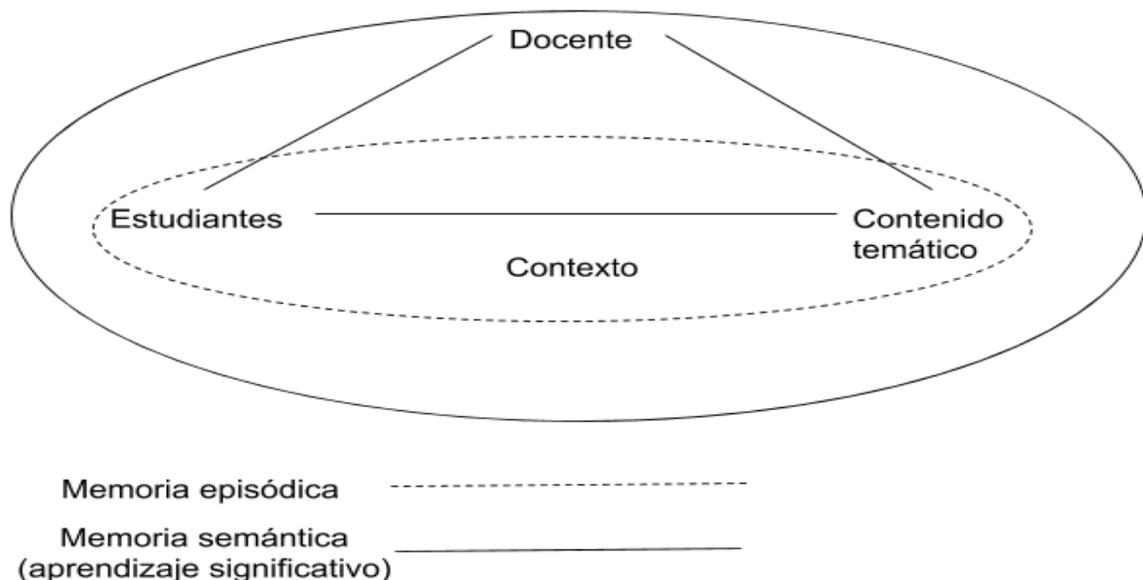
El aprendizaje significativo y el conocimiento escolar

Los procesos psicológicos que orientan la adquisición y desarrollo de conocimiento pueden ser generados por diferentes factores o interacciones socioculturales - la lectura de un libro, la televisión, la interacción con otros, etc-. Sin embargo, es innegable que en las escuelas es donde se da el mayor significado al fenómeno educativo. Adquirir, retener y organizar conocimiento dependen directamente de una enseñanza formal que es producto de los profesores.

Es aquí donde Ausubel (2002) marca una diferencia entre la retención del conocimiento desarrollado de manera formal, a la cual define como memoria semántica, y la retención de tipo informal, cotidiana o transitoria, que cataloga como memoria episódica. La diferencia entre éstas permite entender que a partir de la memoria semántica se pueden producir nuevos significados basándose en material de instrucción.

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en una clase, parte de la relación generada, en un contexto sociopolítico determinado, por tres elementos: el estudiante, el contenido temático y el profesor. Para explicar de mejor manera esta interacción de elementos y su relación con la memoria semántica y episódica, se toma como base el triángulo didáctico que proponen Sánchez y Linares (2011):

Ilustración 1.- Triángulo Didáctico Significativo



Fuente: Adaptación propia con base al triángulo didáctico en Sánchez, E., & Linares, S. (2011). Didáctica de las matemáticas y el profesor de los niveles básicos en Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas escolares (pp.15 - 35). SEP.

Con base en la Ilustración 1 se puede afirmar que el alumno vive en un mundo de experiencias, producto de su interacción informal con el contenido temático. Por ejemplo, al realizar nociones de conteo, adiciones, dibujos o juego de azar, el estudiante interactúa de manera directa con la fuente del conocimiento, aunque sin dar un significado a la interacción. Se visualiza además cómo la memoria episódica se desarrolla en contextos donde no está la presencia de un docente para dar significación a estas experiencias.

En este sentido, el desarrollo del aprendizaje significativo requiere que el profesor sea capaz de gestionar parte del contenido temático. Para esto, Sánchez y Linares (2011) promueven la reflexión sobre el conocimiento didáctico a partir de lo que ellos denominan tarea matemática. Ésta se entiende como las técnicas, ejercicios, problemas o actividades que se realizan en una clase y que resultan de la relación que hay entre tres aspectos fundamentales de la actividad escolar: el contenido, el aprendizaje y la gestión de clase. De manera anacrónica al concepto de tarea matemática expuesto por Sánchez y Linares (2011), se generaliza en el término tarea temática.

Se asume que los contenidos son “temas y conceptos son ideas matemáticas centrales que los estudiantes requieren aprender” (Sánchez & Linares, 2011, p. 22). Desde la postura de Ausubel (2002) se refiere a la formación (1) y asimilación (2) de conceptos. La primera se adquiere mediante la experimentación directa, generando hipótesis, comprobando y generalizando. Mientras que la segunda es la forma predominante de aprendizaje en los ambientes escolares.

Retomando los aspectos de la didáctica que proponen Sánchez y Linares (2011) se define a los aprendizajes como los conocimientos que el docente prevé desarrollar en los estudiantes, contemplando las posibles dificultades, errores o falsas concepciones que surjan durante una tarea. Para esto es necesario que desde la práctica docente se contemplen los conocimientos previos de los alumnos, poder enlazarlos con las ideas nuevas, para conseguir un aprendizaje real pues “la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978 en Ballester, 2002, p. 17).

Así aparece la evaluación, la cual tiene como propósito dar fe (de acuerdo a criterios) en qué medida el alumno ha logrado el aprendizaje. Es necesario destacar el rol de ésta en el mejoramiento continuo del currículo, pues a partir de ella, el docente obtiene información útil que le permite revisar y ajustar su propuesta de enseñanza (Ravela et al., 2017). A la evaluación que moviliza aprendizajes y procesos de enseñanza, se le denomina evaluación formativa.

Esto guarda una estrecha relación con el tercer aspecto de la tarea temática, la gestión de la clase. Ésta depende de la concepción que tenga el profesor sobre cómo se crean las condiciones áulicas para que los estudiantes aprendan. La flexibilidad, la actitud, la motivación y los materiales son posibilidades que se manejan en el desarrollo de la clase (Sánchez & Linares, 2011).

Los procesos asimilativos en la etapa de aprendizaje significativo incluyen: 1) el anclaje del material de aprendizaje a ideas pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva del alumno; 2) la interacción entre las ideas acabadas de presentar y las ideas pertinentes existentes, surgiendo el significado de las primeras como producto de la interacción; y 3) el enlace en intervalo de retención (memoria) de los nuevos significados emergentes con sus correspondientes ideas de anclaje (Ausubel, 2002).

El conocimiento del profesor sobre las dificultades de los estudiantes en relación con los conceptos específicos y lo que puede ser fácil o difícil, sobre cómo pueden presentar ideas y cómo determinar el progreso de los estudiantes, resulta clave en el desarrollo de la tarea matemática. El maestro usa este conocimiento cuando planifica y cuando determina qué hacer en un momento específico, en función de las respuestas dadas por los alumnos.

Hay dos fuentes para obtener este conocimiento: 1) los resultados de investigación sobre el aprendizaje en alguna disciplina determinada; y 2) la propia práctica del profesor. Para adquirir el conocimiento desde la práctica, los docentes deben evaluar sistemáticamente, esto les permite aprender de sus estudiantes y transformarlas en conocimiento.

Evaluación formativa para el aprendizaje

La evaluación educativa ha ido ganando terreno como parte medular de los sistemas educativos, y México no es la excepción. Si bien los objetivos nacionales se encaminan más a contemplar aspectos de cobertura del servicio educativo, es importante señalar el papel que juega la evaluación de los aprendizajes y las posibilidades de enseñanza que esta trae consigo. Para esto, Zorrilla Fierro (2017) afirma que “se ha logrado un éxito relativo en la democratización del acceso a la educación, pero no la igualdad en el acceso a los aprendizajes” (en Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017 p. 11).

Michael Scriven (2013) define la evaluación como “el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad” (en Ravela et al., 2017 p. 33). Sin embargo, el mismo Scriven menciona que dentro los procesos de evaluación educativa, existe una subjetividad en las valoraciones, pues los docentes siguen haciendo las cosas como siempre se han hecho, asumiendo como naturales las formas establecidas de evaluar a los estudiantes.

En este sentido, Rivas (2015) propone tres elementos centrales que pueden contribuir a evitar la subjetividad antes mencionada, estas son: la concepción de qué merece la pena ser aprendido y cómo; las formas de evaluar a los estudiantes y sus aprendizajes; y los modos de organizar la institución escolar en lo relativo a la estructuración de los tiempos cotidianos.

Ahora bien, la interpretación de la evaluación formativa permite identificar necesidades del grupo de alumnos con que se trabaja. Es así como el docente reflexiona y mejora sus procesos de enseñanza desde una función pedagógica de la evaluación que le permite cumplir con el rol crucial que mencionan Ravela y otros (2017): “su función principal es hacer visibles las brechas entre lo que el docente enseña y lo que los estudiantes aprenden” (p. 156).

La distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa no radica en los instrumentos que se utilicen para recabar información, ni en el momento en que se realiza, mucho menos en los aspectos evaluados. Desde este enfoque la SEP (2012) establece que “la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultados de la experiencia, la enseñanza y la observación” (p. 23).

En este contexto, el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso. Esto permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esta construcción.

Para evaluar desde el enfoque formativo es necesario realizar un seguimiento sistemático del aprendizaje de los alumnos a partir de la recolección de evidencias relacionadas con su desempeño.

Identificar los apoyos necesarios y analizar las causas de los aprendizajes no logrados, permite tomar decisiones de manera oportuna con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la intervención docente.

Condiciones y procesos del aprendizaje docente

La labor docente es un vaivén de motivaciones y preocupaciones que no pueden ser descritas o expresadas desde la mirada ajena, o bien, desde la instrucción inicial en escuelas formadoras de docentes. Es como ver La Luna durante todas las noches e ir descubriendo que tiene un lado claro y uno opaco. Desde esta perspectiva es que se construye un entramado de lo que significa el quehacer docente y que, desde una perspectiva personal, es una construcción identitaria que se encuentra en constante transformación.

Debe reconocerse que el aprendizaje del profesor y el desarrollo en su práctica se realiza con base en lo que él conoce y hace de su presente; es decir, no es posible romper drásticamente con un paradigma edificado desde la propia construcción identitaria de su labor. Reconocer este hecho genera la necesidad de crear oportunidades de aprendizaje en las que los maestros deconstruyan los vínculos con su propia práctica.

Marcelo (2008) describe la formación docente como un proceso de convertirse en profesor que requiere de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la formación inicial que es solamente la parte de dichos procesos, los docentes configuran un sistema de creencias sobre la enseñanza que impacta en los modos de ser docente. La transición de alumno a profesor está marcada por una compleja interacción de perspectivas, creencias y prácticas muchas veces conflictivas que contribuyen a la construcción de la identidad docente (en Domingo Roget et al., 2018, p. 2).

La manera en que el profesor plantea actividades a los alumnos y gestiona su interacción con ellos (en grupo, pequeños grupos o de manera individual) pone de manifiesto la propia forma en la que él aprendió, así como el conocimiento sobre cómo debe ser el desempeño docente. Esta reflexión se apoya en el hecho de que los docentes cuestionen sus propias creencias acerca de lo que son los saberes escolares, cómo se produce el aprendizaje y su papel en la enseñanza.

Conclusiones

Con el aprendizaje significativo, el alumno da sentido a aquello que puede tener sentido, a lo que puede comprender, a lo que está dentro de su campo próximo de aprendizaje. Esto da al estudiante elementos de anclaje en la experiencia propia de los conceptos nuevos que se presentan de manera coherente e interconectada. Por tanto, el aprendizaje es un proceso de construcción individual donde el docente brinda, desde su experiencia, materiales de significación.

Todas las influencias de las experiencias de aprendizaje pasadas tienen efectos positivos o negativos en el nuevo aprendizaje y en la retención de carácter significativo. Es fundamental que el docente conozca el contenido temático que debe ser aprendido por los estudiantes, así como los conocimientos previos que tienen. Esto permite generar actividades, gestionar el uso del lenguaje, evaluar el desempeño de los alumnos y encontrar formas de mejorar su propia gestión de la clase.

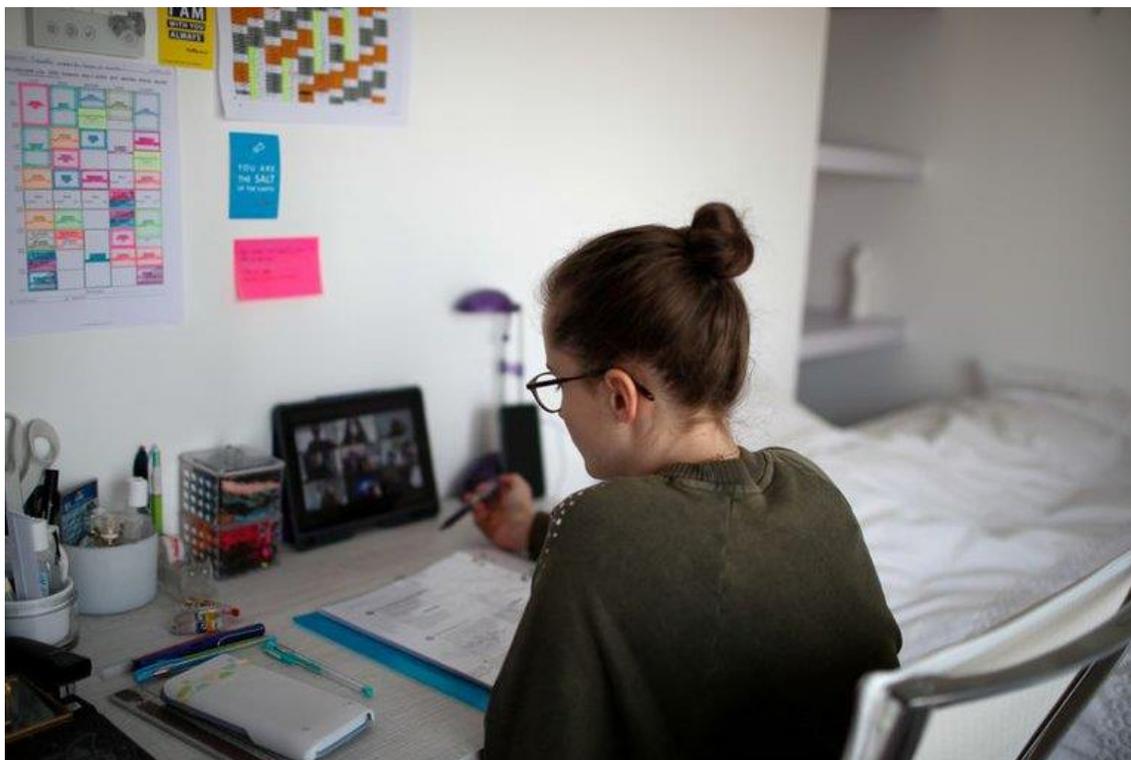
Lo anterior puede ser desarrollado desde la práctica reflexiva, pues permite hacer una recapitulación de las vivencias áulicas y con esto un. Sin embargo, el desarrollo de ésta sigue teniendo pocos espacios institucionales en los que se pueda sistematizar y crear una cultura de la reflexión del fenómeno educativo. Por tanto, uno de los principales retos del sistema educativo nacional es generar estos espacios de aprendizaje docente, desde y para la escuela.

Referencias:

- [1] Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- [2] Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*.
- [3] Domingo Roget, Á., Galbán, S., Hernández, P., Centeno, G. E., Mata, A. M., Vergara, M., & Cerecero, I. (2018). *La formación del docente y la práctica reflexiva*. CINADE.
- [4] Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* SEP.
- [5] Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- [6] Sánchez, E., & Linares, S. (2011). Didáctica de las matemáticas y el profesor de los niveles básicos. In *Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas escolares* (pp. 15-35). SEP.
- [7] SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. (Vol. 1). SEP.

Competencias docentes profesionales y axiológicas

Reyes De León Ibarra
Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
Ciudad Valles, S.L.P., México



Resumen:

Los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología, la globalización y la mundialización educativa nos exigen una educación de calidad, donde todos los Niños Niñas y Adolescentes (NNA) de la Nueva Escuela Mexicana NEM logren todos los aprendizajes esperados.

La propuesta de este trabajo con enfoque cualitativo es que la calidad se puede generar a través de la transformación de las prácticas pedagógicas, con maestros que practiquen y promuevan competencias genéricas profesionales y axiológicas. Mediante un liderazgo educativo, efectivo académico y transformacional. Las competencias docentes son muchas, pero el objetivo general de la educación solo es, que los alumnos aprendan y que sean competentes para alcanzar un mejor nivel de vida.

Palabras clave: Calidad, competencias, axiología, genéricas, educación.

Abstract:

The dizzying advances of science and technology, globalization and educational globalization demand from us a quality education, where all the children and adolescents of the new Mexican school achieve all the expected learning.

The proposal of this work with a qualitative approach is that quality can be generated through the transformation of pedagogical practices, with teachers who practice and promote professional and axiological generic competencies.

Through educational, effective academic and transformational leadership. The teaching competencies are many, but the general objective of education is only, that students learn and are competent to achieve a better standard of living.

Keywords: quality, competences, axiology, generic, education.

Introducción

Ser garantes de una educación de calidad no es tarea fácil o sencilla, en consideración de la imperiosa necesidad de contar con docentes y directivas competentes con liderazgo efectivo, educativo, transaccional y transformacional.

Pero ¿Qué es la identidad docente? ¿Qué son las competencias docentes, la axiología y la vocación profesional?

La Bibliografía que se utilizó para fundamentar este artículo es amplia, sin embargo, solo se hace alusión a Philippe Perrenoud, Serafín Antúnez Jean, Piaget.

Obviamente también son consideradas los planes y programas de estudio, 2016, 2017, Ley General del sistema para la Carrera de los Maestras y los Maestros, recomendaciones de la UNESCO, competencias Tunning y competencias de América Latina entre otros. Para poder describir las competencias docentes necesarias para garantizar una educación de calidad, es preciso entender y comprender el perfil de egreso del alumnado, enfoque y propósito de la educación en educación básica, así como el dominio pleno de la conceptualización de educación, metodología, competencias, evaluación y los roles actuales de alumnos y maestros.

La globalización, la mundialización educativa y la sociedad del conocimiento nos demandan y exigen calidad educativa a través de la transformación de las prácticas pedagógicas, con docentes y directivos competentes, reflexivos, y que promuevan y practiquen la autoformación y el autoconocimiento, así como la metacognición, proactividad y flexibilidad educativa.

Este proyecto de investigación se orientó a realizar un análisis reflexivo sobre las competencias profesionales docentes y axiológicas que se requiere para elevar la calidad educativa en educación secundaria. Huelga mencionar que esta investigación, es de enfoque cualitativo.

Competencias Genéricas

Para Philippe Perrenoud “el concepto de competencias representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Perrerroud, profesor en la Universidad de Ginebra, realizó trabajos sobre desigualdad y fracaso escolar, prácticas pedagógicas, e innovación y formación del profesorado.

Diez competencias prioritarias en la formación continua de los maestros (Perrenoud):

- 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- 2.- Generar la progresión de los aprendizajes.

- 3.- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- 4.- Implicar a las alumnas en sus aprendizajes y en su trabajo.
- 5.- Fomentar el trabajo en equipo.
- 6.- Participar en la gestión de la escuela.
- 7.- Informar e implicar a los padres o tutores.
- 8.- Utilización de las TIC.
- 9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- 10.- Planear y desarrollar su formación académica.

Es muy interesante el decálogo de Perrenoud, aunque podríamos enfatizar y subrayar: A) Fomentar el trabajo en equipo. B) Utilización de las TIC y, C) Planear y desarrollar su propia formación continua. Lo anterior en consideración que se aprende más y mejor en el trabajo colaborativo. La sociedad del conocimiento nos demanda y exige la utilización de las TIC. Además, es verdad que la SEP tiene la obligación de la actualización profesional, aunque lo ideal es que el propio docente se ocupe y preocupe por la autoformación, actualización, autoconocimiento, autoevaluación, autocrítica y autorreflexión para lograr la transformación de sus procesos de enseñanza-aprendizaje y ser garante de la eficientización de su desempeño profesional docente.

La OCDE, (2005) en sus recomendaciones propone a los gobiernos de los países una educación con enfoque en competencias. Entonces, para lograr que los estuantes sean competentes se necesitan maestras y maestros competentes como así lo demanda la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de las escuelas secundarias.

El artículo 7º de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros es muy explícito y claro en lo referente a las competencias profesionales y genéricas de un docente, nos señala cual debe ser su perfil: “Conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que debe poseer un docente”.

El artículo 13º de la misma ley refiere:

“Los docentes deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que así determine la Secretaria de Educación Pública (SEP) para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales”.

Son múltiples y variadas las competencias profesionales y genéricas de docentes y directivos escolares. Lo relevante de esta situación es no perder de vista que estas competencias logren su propósito fundamental de optimizar y eficientizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados, y que estos sean significativos en su trayectoria de vida; que se promueva la calidad y la excelencia a través de maestras y maestros que posean competencias suficientes que impulse el perfil de egreso de todo el alumnado.

Refiere Serafín Antúnez, (2009) “La educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos los individuos en comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para elaborar nuestras propias acciones y las de los demás”.

Vivimos en un mundo globalizado, en la interacción de la educación y la sociedad del conocimiento.

Indagar sobre las competencias genéricas y axiológicas de un docente de secundaria implica conocer el contexto escolar, referentes teóricos, leyes y normativas vigentes.

Indagar, valores y analizar, para la toma de decisiones informadas que nos conduzcan hacia mejores y exitosos resultados en la enseñanza-aprendizaje para aprender a aprender, aprender a vivir en convivencia, sana y pacífica y tener mejor calidad de vida.

Enfatizando en la internacionalización de la educación en la enseñanza-aprendizaje, qué aprenden los docentes y alumnos, y cómo deben de aprender en competencias, a continuación, describimos las:

Competencias Genéricas de América Latina

- A- Capacidad de abstracción, análisis y Síntesis
- B- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- C- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- D- Conocimiento sobre el área de estudio y la
- E- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.

La UNESCO, (2006) propone los cuatro pilares de la educación: (Competencias) APRENDER A CONOCER, APRENDER A HACER, APRENDER A CONVIVIR, Y APRENDER A SER.

Entonces las competencias son: conocer, hacer, convivir y ser. A través de docentes con estas competencias se garantiza el perfil de egreso de todos los alumnos de educación secundaria.

La Secretaria de Educación Pública (SEP) a través de la Unidad del Sistema de Carrera para las Maestras y Maestros define las competencias de los docentes de Educación Básica (EB) con el concepto de DOMINIOS, CRITERIOS, E INDICADORES DEL PERFIL DOCENTE en la forma siguiente:

- I. Una maestra, un maestro que se apega, a los principios pedagógicos éticos y legales de la educación mexicana...
- II. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de los niños (...)
- III. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos y promueve la inclusión, equidad y excelencia (...)
- IV. Una maestra, un maestro, que participa y colabora en la transformación y la mejora de la escuela y la comunidad (...)

La SEP, explicita de esta forma; cuál es el perfil idóneo del docente de (E.B). Las competencias genéricas del maestro son eso, generales. Aquí no se enuncian las competencias específicas, sin embargo, aquí se perciben otras muchas competencias específicas.

Competencias propias de un docente

- ✓ Dominio pleno de planes y programas de estudio.
- ✓ Dominio pleno de enfoques, propósitos, objetivos y contenidos curriculares.
- ✓ Conocer el perfil de egreso de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA).
- ✓ Conocer el contexto familiar y practicar la empatía.
- ✓ Utilización didáctica de los TIC, TAC, TEP, TIP y TRNA.
- ✓ Conocer los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N.N.A) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Competencias académicas de un docente

- ✓ Planeación o planificación: conocer y practicar la planeación diversificada con el objetivo de ser congruente en equidad e inclusión educativa.
- ✓ Conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos mediante test de inteligencias múltiples de Howard Gardner u otros.
- ✓ Considerar y utilizar la Taxonomía de Benjamín Bloom en su planeación y evaluación
- ✓ Utilizar la planeación didáctica, argumentada y diversificada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Hacer uso de los diferentes tipos de evaluación: formativa inicial, diagnóstica, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Competencias axiológicas docentes

Todo educador debe poseer una formación ética, intelectual y moral que le permita impartir una enseñanza de calidad, pero ante todo que se vea reflejada por ciertos principios y valores que lo hacen crecer como persona, y así mismo interactuar y ayudar al desarrollo de otros, buscando siempre la excelencia, la justicia y la verdad.

Los principios éticos del docente

1.- El docente a de ejercer su profesión con vocación

Todas las personas que deciden ser maestros deben de hacerlo con amor y satisfacción, que sea algo innato que tiene la persona a esta profesión.

2.- El educador y sus valores espirituales y morales

Para un maestro es fundamental y esencial ser poseedor de valores y virtudes, ya que tiene como centro de atención al ser humano, con el objetivo de formar y educar su personalidad.

3.- Ser ejemplo a seguir

El profesor debe reflejar comportamiento y actitudes positivas que generen y transmitan conductas intachables. Se educa con el ejemplo, con los valores fundamentales.

4.- Su formación intelectual y formal

El mentor tiene dominio pleno de planes y programas de estudio, así como de los enfoques propósitos y contenidos.

5.- Docente reflexivo, ética y profesionalmente

El docente debe ser capaz de autoevaluarse, y practicar el autoconocimiento, actualización, autoformación y metacognición, así como la proactividad y flexibilidad educativa.

Los anteriores principios éticos, conducen a reflexionar, que para que haya calidad educativa y formar grandes seres humanos, con nivel intelectual, personal y moral, deben existir educadores que estén formados con principios éticos profesionales y morales como son:

- ✓ La vocación
- ✓ Los valores espirituales y morales
- ✓ Ser ejemplarizantes
- ✓ Tener formación y competencias intelectuales y críticas
- ✓ Ser reflexivo y autocrítico en su desempeño docente

Estos principios éticos del docente y directivos conducen a reflexionar y analizar, ¿Cómo soy como docente? ¿Qué estoy haciendo? y, ¿Qué debo de hacer?

Realizar este ejercicio de autoanálisis reflexivo, no es tarea fácil, implica una evaluación personal, una autoevaluación profesional de prácticas pedagógicas, funciones, obligaciones y responsabilidades. La autoevaluación y la automotivación son elementos esenciales para eficientizar el desempeño profesional y axiológico de los maestros, para poder alcanzar la tan anhelada calidad y excelencia educativa.

La vocación magisterial es un componente fundamental para una educación en valores. La vocación es la expresión de nuestros valores, es pasión y amor por nuestra profesión.

La empatía, la confianza y el respeto son valores fundamentales en los espacios áulicos. La UNESCO, (2000): “El futuro de lo educación hacia el año 2000 explica lo siguiente:

“Promover valores para incrementar y fortalecer el sentimiento de solidaridad, de justicia, el respeto a los demás, el sentido de responsabilidad, la defensa de la paz, el sentimiento de solidaridad y justicia, el respeto a los demás, la conservación del entorno, la identidad y la dignidad cultural de los pueblos y la estima del trabajo”.

Conclusiones

- ✓ Al concluir la presente investigación de corte cualitativo en lo referente a las competencias docentes profesionales y axiológicas se ha hecho hincapié que sí es posible elevar la calidad educativa en educación secundaria.

La globalización, la mundialización en la educación, la sociedad del conocimiento y las comunidades de aprendizaje demandan docentes competentes con liderazgo educativo, académico, transaccional y transformacional.

- ✓ En los hallazgos de la investigación de campo encontramos opiniones de los padres de familia y alumnos como lo siguiente:

“Necesitamos que todos los profesores estén bien preparados para dar sus clases, que sean dinámicos y practiquen la empatía con nuestros hijos. Además, deben de fomentar y fortalecer los valores.”

“A mí me gustaría que todos mis maestros me tuvieran confianza y yo a ellos, de esta forma yo podría preguntar y aprender más. El respeto y la responsabilidad son los valores que nos enseñan nuestros profesores.”

- ✓ Si es posible favorecer mejores ambientes de aprendizaje áulicos, a través de docentes competentes que practiquen la empatía, la confianza y el respeto a sus educandos.

Para lograr transformar las prácticas pedagógicas y axiológicas se requiere el involucramiento de todos los agentes agerecéntricos educativos: autoridades gubernamentales, educativas, sociedad, padres de familia y todo el colectivo escolar.

Gran parte de la solución para elevar la calidad educativa está en las competencias del docente. Las competencias necesarias son muchas, pero se podrían resumir solo en dos:

- ✓ **Competencias genéricas profesionales docentes y**
- ✓ **Competencias axiológicas (valores).**

Los alumnos y padres de familia demandan profesores competentes, y el objetivo educativo actual, es que los alumnos aprendan a aprender, aprender a vivir en sociedad a través de una convivencia escolar sana y pacífica.

- ✓ Es posible la mejora de las prácticas docentes éticas y profesionales con docentes por convicción y VOCACIÓN DE SERVICIO. Mentores competentes en APRENDER A APRENDER, APRENDER A DESAPRENDER Y APRENDER A APREHNDER.
- ✓ A través de prácticas éticas y profesionales se promueve la calidad y la excelencia de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).
- ✓ La UNESCO (2011) plantea los 4 pilares de la educación: EQUIDAD, INCLUSIÓN, PERTINENCIA Y RELEVANCIA.
- ✓ LA MEJOR ESCUELA ES EL HOGAR LOS MEJORES MAESTROS SON LOS PAPAS.
- ✓ El involucramiento y participación positiva y propositiva de los padres de familia en la educación es necesaria y muy importante.

Referencias:

- [1] Antúnez Serafín Marcos, (2006) *Proceso y contexto educativos: Enseñar en las instituciones de educación Secundaria*. Editorial Graó México (P9).
- [2] Delors, (2006) *La educación encierra un tesoro*. Editorial Santillana. UNESCO
- [3] Escalera Venancio Milagros, (2011) *Manual de Estilo APA*, Biblioteca, Amaury Veray. Sexta edición.
- [4] *Plan y Programas de Estudio* (2011 y 2017) SEP.
- [5] Perrenoud Philippe, (2007) *Diez nuevas Competencias Profesionales para enseñar*. Edit. Graó España (PP 7-16).
- [6] *Unidad del Sistema de Carrera para Maestras y Maestros (USICAM)* (14 de diciembre 2014) SEP.

La evaluación por competencias

Rubí Azareth Guerrero de Santiago
Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
Ciudad Valles, S.L.P., México



Resumen:

Una competencia no se trata de algo que una persona aprende para repetirlo después en un tiempo dentro de los mismos esquemas. Es un aprendizaje que constituye un capital, que la persona con todo lo que es y tiene, pone en juego, adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre.

Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. No a un gesto preciso, sino al conjunto de gestos, de posiciones, de palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad. Una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional, y menos aún exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo.

El riesgo más grande de la evaluación es el de restringir nuestra atención a unas cuantas formas y a unas cuantas competencias, escogiendo aquellas que se consideran más importantes para la trayectoria escolar del niño. De esta manera se enfatizan algunas competencias y otras son subestimadas. Estas últimas tenderían a ser subestimadas también por los niños y por sus propias familias e irían disminuyendo hasta desaparecer. Ésta es una grave responsabilidad de la escuela.

Esta discriminación ocurre porque, por un lado, se piensa que la escuela debe preparar para los niveles superiores y que por lo tanto debe preocuparse del aprendizaje de aquellas competencias que la escuela posterior deberá desarrollar (como la lectura, la escritura, el razonamiento lógico o las matemáticas). De ahí se desprende su alta valoración. Por el otro lado, se considera que es muy difícil evaluar competencias.

El desarrollo de competencias plantea varios requerimientos, tanto a los planificadores curriculares como a los ejecutores del currículum y los evaluadores, entre estos: formular pocas competencias, precisarlas y estructurarlas sobre logros complejos e integradores; enunciarlas en forma clara, comprensibles a los interesados, en especial a los docentes; difundirlas institucionalmente para que toda la comunidad las conozca.

Palabras clave: Competencia, evaluación, aprendizajes esperados, estrategias, currículum de educación.

Abstract:

The evaluation of competencies is the essential element of both diagnostic evaluations and external evaluations. It is an approach that seeks to identify, from a contextual and conceptual framework, the importance and usefulness of evaluation for the teaching-learning process, so that not only students are trained in knowledge, but also to face situations in life.

Keywords: Competence, evaluation, expected learning, strategies, education curriculum.

Introducción:

(Curtis, 1998)1998) Nos dice “Uno de los aspectos, importantes de nuestro sistema educativo es la evaluación del aprendizaje de los niños” este es uno de los temas de gran importancia en el ámbito educativo, desarrollado como el proceso a través del cual tenemos una referencia de las competencias logradas por los alumnos, sus procesos, avances, debilidades y fortalezas, etc.

Así como nos menciona “Evaluación, en sentido general implica valoración” la importancia de la evaluación, se caracteriza por la valoración de los niveles de logro de las competencias agrupadas en los distintos campos formativos que están contenidos en el programa, es decir, se hace una comparación de lo que los niños saben o pueden hacer con referencia a los propósitos educativos del mismo.

La evaluación está en todo momento al inicio, durante y al final de distintas actividades o situaciones con el propósito de reflexionar si fueron alcanzados o en que fallaron, así para la búsqueda de la mejora de igual manera nos menciona (SEP, 2011) “la evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen o saben hacer, sus competencias respecto a su situación”.

Todo proceso evaluativo sirve para conocer el nivel de logro de los alumnos con referencia a los propósitos educativos de los programas, asimismo la evaluación es una herramienta que al docente le permite valorar los diversos procesos para así obtener un enfoque más global que nos permita tener una mejor calidad educativa.

Sin embargo, la organización e implementación de estrategias evaluativas puede mejorar. Haciendo de la evaluación un proceso que genere información más específica acerca de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y el nivel de logro de las competencias en los campos formativos que considera el nivel que trabaja, con orientación hacia la toma de decisiones de manera adecuada y oportuna.

Competencias nos enmarca un auge de las actuales condiciones de desarrollo, donde los grandes desafíos imponen a los seres humanos ser cada día más eficaces y eficientes en su desempeño, se ha introducido con fuerza cada vez mayor el término de competencia, en el contexto de las diferentes profesiones y perfiles ocupacionales existentes. Las distintas competencias de los profesionales de la educación establecidas como resultado del propio modelo del profesional de la educación y teniendo en cuenta las cualidades, funciones y tareas que son inherentes.

¿Qué son las Competencias Educativas?

Es la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, si se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos.

La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones en producto ya sean abstractos o concretos.

En este sentido, se busca trascender de una educación memorística basada principalmente en la reproducción mental de conceptos y sin mayor aplicación, a una educación que además del dominio teórico facilite el desarrollo de habilidades aplicativas, investigativas y prácticas, que le hagan del aprendizaje una experiencia vivencial y realmente útil para sus vidas y para el desarrollo del país.

El enfoque por competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión de talento humano en las organizaciones donde se asumen la orientación de buscar que los estudiantes desarrollen y poseen competencias claves para las empresas que se desean sean competitivas.

(Vygotsky, 1985) Las competencias son el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando con idoneidad influenciada al oír el mismo contexto.

¿Pero qué debe evaluarse?

(Curtis, 1998) Nos hace referencia a: “los registros, las aportaciones, todo esto evidenciando el desempeño de manera individual de cada niño” para esto se tiene que tener una idea muy clara acerca de cuál es nuestro objetivo en claro para así basarnos en nuestras observaciones como una de las herramientas de evaluación para poder comprobar las conductas del desarrollo que se pretenden lograr.

Todos sabemos que durante los primeros años de la vida tiene lugar en el niño un esfuerzo evolutivo de una dimensión tal que no tendrá igual en toda su vida posterior. Es en estos años cuando se construyen los fundamentos en que se apoyará todo el desarrollo, cognitivo, social, afectivo de toda la vida.

En estos primeros años el niño deberá entrar en el sentido de la temporalidad, comprender lo espacial, extender sus relaciones, desenvolver sus afectos, delinear su carácter, dar nacimiento a su curiosidad. Si estos fundamentos no se construyen en los primeros años, difícilmente se podrán desenvolver después las competencias previstas por la educación familiar, por las normas sociales o por los programas escolares.

En comparación con esta tarea prodigiosa que el niño realiza en los primeros años de su vida, casi sin darse cuenta y sin que lo perciban los adultos que le rodean, todos los aprendizajes futuros, por importantes que sean deben considerarse de un significado y esfuerzo menor. Aprender a leer y escribir sería banal si todo aquello que lo sustenta como prerrequisito o como motivación está débilmente fundado.

Lo que he dicho, si es cierto, implica que el enorme esfuerzo infantil requiere de condiciones familiares y ambientales favorables y eso significa afecto, alimento suficiente, higiene, riqueza de estímulos.

La realidad nos dice que muchos niños en nuestros países carecen de estas garantías mínimas y que el desarrollo que deberíamos promover durante sus primeros años está en riesgo. Es por esto que los servicios públicos a la cabeza de éstos la escuela deben hacerse cargo de proporcionar a los niños las bases culturales necesarias para el desenvolvimiento fundamental de su personalidad.

Como nos menciona (Curtis, 1998)“muchos niños de edad preescolar muestran a través de su comportamiento y gráficas que tienen muchos más conocimientos de los que su lenguaje les permite expresar” no quiere decir que solamente nos basemos en los registros, se retomara tanto de observaciones, aportaciones, formas de resolución, creación de hipótesis, análisis, reflexión, registros.

La evaluación en el preescolar se tiene que llevar a cabo de una manera a mediano plazo ya que como nos menciona (Curtis, 1998)“en ocasiones se niegan a no contestar no por qué no sepan, sino que simplemente no tienen ganas de hacerlo (inestabilidad emocional) en otros casos como...se cansará y aburrirá...tenga miedo de expresar por temor a equivocarse...” por eso en un tiempo mediano plazo se podrá llevar a cabo el proceso de evaluación de una mejor manera.

La evaluación nos ayuda como una estrategia más para ver que tantos avances hemos tenido, así como en qué aspectos desarrollar más, hoy en día la ciencia es una herramienta de la experimentación para el logro y el desarrollo de la observación y el pensamiento crítico, más que una demanda es una necesidad propia para ello retomamos una frase muy célebre “Lo oí y lo olvidé, lo vi y lo recuerdo, lo hice y lo aprendí”.

La evaluación por competencias.

Es fundamental la evaluación de las denominadas competencias y capacidades transversales establecidas en el (Martínez, 12 Junio 2014) currículo básico de la educación en el Real Decreto 126/2014 ya que constituyen una valiosa y fundamental fuente de información no solo para las programaciones didácticas del grupo/clase en cuestión (vinculándose esencialmente los contenidos y las áreas instrumentales) sino también para el propio Proyecto Educativo y sus planes esenciales.

La calidad de la evaluación escolar pasa por la consideración adecuada de varios factores o ámbitos esenciales como es : el currículo prescriptivo, la creación de una cultura evaluativa adecuada en los centros escolares, la colegialidad y participación en los momentos y acciones de evaluación, la sistematicidad y continuidad en la misma, la valoración adecuada de todos los elementos de la programación, la investigación acción, la evaluación en competencias básicas o clave y el desarrollo de recursos adecuados, entre otros.

El hecho de relacionar dichos criterios o estándares de aprendizaje de las competencias facilita la posterior evaluación de las mismas. De hecho, la evaluación competencial es un elemento permanente

o constante que vertebra todo el proceso didáctico y se desarrolla mediante las rúbricas u otros instrumentos que permiten secuenciar los distintos elementos curriculares que construyen o conforman las propias competencias.

La Evaluación por Competencias es un planteamiento que busca identificar, desde un marco contextual y conceptual, la importancia y utilidad de la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que no sólo se prepare al alumnado en conocimientos, sino también para afrontar situaciones de la vida. En el desafío Evaluación por Competencias se trabaja la competencia de la Evaluación. Imprescindible para nuestra práctica educativa.

Mediante el Desafío de la Evaluación por Competencias se valora el aprendizaje mediante la evidencia de la competencia adquirida con el propósito de reconocer el ejercicio que ha realizado nuestro alumnado, para tener en cuenta su progreso, comparar el estado inicial de partida de cada uno de tus alumnos y los progresos que realiza a lo largo del proceso.

En el enfoque educativo, todo docente aprende a desempeñarse con idoneidad sobre las competencias, son la orientación y la base fundamental para orientar la docencia, el aprendizaje y la evaluación.

Las competencias son un enfoque para la educación, y no un modelo pedagógico, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia del aprendizaje y de la evaluación, la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, la construcción de programas de educación, la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores.

Ahora bien, en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no solo ha influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe tomar en cuenta para tener un criterio crítico en donde se encuentre. En lo social se tienen las crecientes precisiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información.

Referencias:

- [1] SEP, (2011). Programa de Educación preescolar. México. SEP.
- [2] Foro Universitario. (2012) N°43 octubre-noviembre-diciembre. La Evaluación por competencias, Mitos Peligros y desafíos. Caracas Venezuela. Editorial de Educere en 2007 especialmente para Foro Universitario.
- [3] Inspector de Educación del Servicio Provincial de Educación de Huesca. Forum Aragón, Núm. 12. (2014). El currículo de la etapa de educación primaria en Aragón. Implicaciones en la evaluación objetiva del alumnado.
- [4] *Audrey Curtis. Registros y Evaluaciones. Curtis Audrey. (1998) pp143.*
- [5] Frawley, W. (1997). Vygotsky y la ciencia cognitiva: Barcelona.

La necesidad de reconocimiento a la función de la supervisión escolar

María Guadalupe Gisela Hernández Coronado
Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
Ciudad Valles, S.L.P., México



Resumen:

Se presenta el resultado de la investigación realizada en la zona 062 de Telesecundarias, en donde se destaca la necesidad de reconocimiento a la función de la supervisión escolar. Desde el paradigma de investigación interpretativo, con un enfoque cualitativo, donde se hace mención de las técnicas e instrumentos utilizados. Se busca que la investigación describa la experiencia de los entrevistados expresada por ellos mismos, sin requerir exactamente las causas que la originan a través de la entrevista en profundidad. El objetivo general es analizar y describir el significado que los directores tienen de la práctica de la supervisión escolar, de igual forma, mostrar los mecanismos que usan para favorecer o dificultar la gestión institucional en la zona.

Palabras clave: función, supervisión, reconocimiento, directores, gestión.

Abstract:

The result of the investigation carried out in Zone 062 of Telesecundarias is presented, where the need for recognition of the role of school supervision is highlighted. From the interpretive research paradigm, with a qualitative approach, where mention is made of the techniques and instruments used. The research is intended to describe the experience of the interviewees expressed by themselves, without requiring exactly the causes that originate it through the in-depth interview. The general objective is to analyze and describe the meaning that principals have of the practice of school supervision, in the same way, to show the mechanisms they use to favor or hinder institutional management in the area.

Keywords: role, supervision, recognition, directors, management.

Introducción:

El estudio de la función supervisora en el ámbito educativo, es un tema amplio y apasionante. En todos los sistemas educativos del mundo, existe, pieza fundamental para supervisar, controlar y evaluar los procesos pedagógicos que se dan en las escuelas públicas o particulares.

Se decidió realizar este estudio de caso, como fortalecimiento a la función de supervisión que desempeña la autora, en aras de comprender y mejorar los aspectos que sean necesarios. En base a lo anterior, se detectó como problema principal indagar cuál es el significado de la supervisión escolar desde la perspectiva de los directores de las instituciones en los procesos de la gestión institucional de una zona de Telesecundarias.

Consiente, de que la supervisión es uno de los puestos clave dentro del sistema educativo, puesto que es la encargada de vincular la comunicación entre las escuelas y las autoridades educativas, así como de garantizar la prestación regular del servicio educativo, se considera se debe revalorizar realmente la importancia de esta figura y darle el reconocimiento que se merece por parte de la base magisterial.

Referentes teóricos

Nos debe quedar claro qué es la gestión, de ésta se deriva la acción de gestionar, que se refiere a realizar las acciones que lleven al logro de un objetivo dentro de una empresa, esta palabra por lo general siempre se relaciona con el aspecto administrativo.

Por otra parte, en el documento: “Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas” del Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2008), cita a Bush (2006), quien menciona “que la gestión se relaciona con el concepto de management, término anglosajón que significa dirección, organización o gerencia” (p. 19).

De igual manera el concepto de función dentro del ámbito educativo se refiere a la actividad o actividades que realiza una persona dentro de un sistema.

En base al documento “Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar” en su primera edición por la SEP (2010), el cual fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica, de acuerdo al marco del Programa Escuelas de Calidad, dicho documento es una obra derivada de los libros Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión y Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar, donde encontramos el siguiente concepto:

El concepto supervisión se compone por los vocablos super y visus. El primero se refiere a un privilegio, ventaja o preferencia; el segundo, a la visión o mirada. En ese sentido, se refiere a una visión preferencial; una mirada desde arriba del sistema, por tanto, posee la capacidad de ver y analizar la acción escolar y otorgar su visto bueno, en caso de requerirse, así como de orientar y acompañar a la comunidad escolar en el logro de los propósitos educativos. También significa el ejercicio de la autoridad como parte de su función directiva (SEP, 2010, p. 20).

Métodos, técnicas e instrumentos

Esta investigación tiene enfoque cualitativo, paradigma simbólico interpretativo y una metodología de tipo descriptiva explicativa. La presente investigación tiene el enfoque de interaccionismo simbólico porque se busca conocer la opinión de las personas entrevistadas en cuanto a los aspectos de la supervisión escolar a la que pertenecen, categorizando sus respuestas en cuanto a este tema simbólico, subjetivo y no cuantificable, porque es una metodología de análisis comparativo constante para desarrollar teoría a partir de datos capturados y analizados.

Esta investigación es fenomenológica porque busca explicar la realidad de la situación investigada en su contexto donde se origina y desde el punto de vista de las personas entrevistadas, expresa sus perspectivas, sus pensamientos expresados, usando sus expresiones más relevantes y donde hubo más coincidencias, como puntos clave que dan evidencia de los resultados obtenidos, para comprender la situación que prevalece en la zona de estudio.

Universo y muestra de la investigación

Universo es la totalidad de los elementos que poseen las principales características objeto de análisis y sus valores son conocidos como parámetros. El universo de población en la zona 062 con función de dirección, es de 10 directores.

En su obra de investigación cualitativa, Izcara (2014, p. 75-76), menciona que los procedimientos de muestreo en la investigación cualitativa presentan un carácter intencional según (Coyne, 1997, p. 623), donde las muestras son muy reducidas. En la investigación cualitativa es el investigador quien decide qué individuos serán parte de la muestra, también el tamaño de ésta (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 61) La selección de los casos tiene fundamento en su conocimiento y aptitud para informar sobre un tema específico (Anduiza et al., 1999, p. 83).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente la muestra de esta investigación es pequeña, no probabilística e intencionada de 5 directores.

Al realizar la selección de una pequeña muestra muy uniforme, se está realizando un muestreo homogéneo, esto con el de profundizar y analizar en la especificidad de un colectivo social muy específico.

Técnicas e instrumentos

Para las técnicas del acopio de la información necesaria, se recurrió a procedimientos de corte etnográfico: la entrevista a profundidad, los instrumentos de recolección de datos fueron los guiones de entrevistas grabadas y los registros en el diario de campo.

Este caso particular se abocó a la entrevista personal porque es el tipo de encuesta que con mayor frecuencia se utiliza. Implica la participación directa del entrevistador que es quien plantea las cuestiones a los sujetos entrevistados.

Descripción secuencia de la investigación

Al ser de reciente ingreso en la zona de estudio, se detectó la necesidad de conocer la opinión de los directores hacia la función de la supervisión y del reconocimiento de ésta. Por ello se consideró viable la entrevista en profundidad para conocer más detalladamente la opinión de los entrevistados, ya que

la interacción cara a cara permite extraer más información de la esperada, da la posibilidad de replantear o indagar con más precisión alguna característica que se considere importante conocer el significado que le da la persona a quien se entrevista. La información, se transcribió, se agrupó y reagrupó, se procedió a la reducción de datos mediante la edición, categorización y codificación, así como al registro y tabulación.

Objetivo General

Analizar y describir el significado que los directores tienen de la práctica de la supervisión escolar, de igual forma, mostrar los mecanismos que usan para favorecer o dificultar la gestión institucional en la zona 062 de Telesecundarias del Municipio de Ébano, San Luis Potosí.

Objetivos Específicos

- a) Analizar las diferentes problemáticas que enfrentan los directores escolares en el ejercicio de su trabajo diario.
- b) Comprender el significado que los directores escolares otorgan a la función de la supervisión escolar.
- c) Describir las formas empleadas por los directores escolares en el desarrollo de sus relaciones interpersonales con la supervisión escolar.

La necesidad de reconocimiento a la función de la Supervisión Escolar

Para efectos del presente trabajo, se identificó como actores educativos a los directores de escuela.

En el tiempo que se comenzó a realizar las entrevistas que sirven de base al presente documento se identificó un comentario frecuente de parte de los entrevistados: “¿para qué analizar el qué, el cómo y el cuándo se hace la supervisión si de todos modos eso a nadie le importa?”

A las autoridades lo que les interesa es que se cumpla con el trabajo que ellos disponen, es lo único que les importa y lo demás, que realmente es importante, se hace al ahí se va o a ver cómo sale, porque al final de cuentas ellos ni se enteran de lo que pasa en las aulas ni en las escuelas. (D3, P6, L16-19).

Estos y otros comentarios fueron los que dieron dirección a la presente categoría de análisis.

Pudiera parecer fácil y algo irrelevante dar respuesta a los cuestionamientos surgidos de las entrevistas, sin embargo, es en ellos en donde se considera se encuentra la clave para encauzar un trabajo de supervisión escolar que verdaderamente cumpla con las expectativas de quien lo realiza y del que recibe las visitas de supervisión.

Para poder encontrar respuesta a esas interrogantes, resulta de suma importancia analizar y comprender el significado que los actores educativos conceden a esa tarea que se les asignó a los supervisores y que en algunos casos asumieron sin conocer.

Para algunos, la supervisión escolar cumple con la función de vigilar y dar seguimiento de las acciones que debieran cumplir las escuelas con sus colectivos docentes; y para otros, los menos, la supervisión sirve para brindar el acompañamiento y seguimiento técnico-pedagógico a las tareas que se desarrollan en las escuelas.

Tanto un punto de vista como el otro enfrentan una serie de dificultades que van desde la excesiva carga administrativa, hasta la falta de legitimidad en el puesto. Cuando refiero la excesiva carga administrativa se incluye el ocultamiento de los conflictos, por ser inoportunos, así mismo porque no se ajustan al funcionamiento esperado, falta de focalización en el apoyo pedagógico y sobre todo una sobrevaloración de las vistas de supervisión, pareciera que con ella se resolverían los rezagos educativos imputados a las escuelas.

Al mencionar falta de legitimidad, se hace referencia a que las personas responsables de realizar la tarea de supervisar las escuelas cuentan con un documento oficial, llámese nombramiento, que les concede la posibilidad y facultad de llevarla a cabo, pero estos no tienen el reconocimiento de su comunidad educativa, por lo que desvalorizan lo propio de esta función. La creencia por parte de los docentes de que sus acciones tienen poco impacto para el cambio minimiza la posibilidad de una verdadera transformación al interior de las escuelas.

A través de los diversos ciclos escolares, se han aumentado las tareas a las escuelas relacionadas con acciones de asistencialidad, sanidad, alimentación e implementación de diversos programas gubernamentales e incorporando temas transversales que se viven como una sobrecarga administrativa y pedagógica porque deben agregarse a las ya existentes.

No se puede dejar de mencionar, que, al mismo tiempo, han aumentado las dificultades con que se enfrentan los docentes y autoridades educativas: en algunos casos, clases muy numerosas y en otras el efecto contrario; diversidad de población, atendiendo a la inclusión educativa, cada vez se cuenta con más alumnos que presentan algún tipo de capacidad diferente o de necesidades educativas para las que no fueron formados los maestros.

Es de importancia también mencionar que ellos se enfrentan a escasez de materiales educativos, edificios deteriorados, carencia en muchas ocasiones de servicios básicos como agua, luz o drenaje, de igual manera carencia de asistencia profesional. En estas condiciones, ¿se pueden esperar buenos resultados?, ¿no se trata acaso de que las sociedades proporcionen a las escuelas y a los docentes lo que merecen?

Lejos de ofrecer un reconocimiento por la labor realizada, los docentes y responsables del buen funcionamiento de las escuelas son acusados de todos los males que suceden en el ámbito educativo, señalados en muchas ocasiones tanto por la sociedad, compañeros de trabajo o por las autoridades educativas.

Para contrarrestar estos males se requiere dar un giro a la tarea educativa, como lo menciona Moreno (2009) en su artículo La enseñanza universitaria: una tarea compleja, donde cita a Fullan (2002, p. 141), quien afirma que:

“...el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y complejo como eso. Sería todo más fácil si pudiéramos legislar cambios en la manera de pensar....En pocas palabras las aulas y las escuelas funcionan con eficacia cuando (1) recurren a personal docente de calidad, y (2) el entorno laboral se organiza para estimular al profesorado y premiar los resultados. Los dos aspectos están íntimamente ligados: los entornos de trabajo gratificantes profesionalmente atraen y retienen a personal docente de calidad” (p. 117-119).

Por consiguiente, corresponde al Estado determinar una política de incentivos en la medida que constituye un eficaz instrumento de dinamismo para romper la inercia que se vive en las escuelas, que motive al profesorado a cambiar las prácticas educativas para forjar un verdadero cambio.

Una política de incentivos colabora sustancialmente en la profesionalización de los docentes, a partir de una nueva visión del valor estratégico de la educación y de la convicción de que ésta será una profesión estratégica.

Al decir de los directores entrevistados, cada vez son menos frecuentes los incentivos en las escuelas, lejos de reconocerse los aciertos y estimular para que se continúe con la tarea positiva y propositiva, se establecen más mecanismos para evitar que se realicen prácticas fuera de lo normal, de lo esperado.

El Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, establece en su artículo 81, que “los trabajadores al servicio de la SEP tendrán derecho a recompensas por los servicios meritorios que presten en el desempeño de sus funciones y que podrán consistir en Notas Buenas en las hojas de servicio y felicitaciones por escrito” (SEP, 1946, p. 11).

Al leer dicho documento, resulta verdaderamente sorprendente que para el rubro de sanciones existan diez artículos y las recompensas tan solo se mencionan en un solo artículo.

Con lo anterior, resulta evidente que el sistema educativo se preocupa más por dotar a sus estructuras de una reglamentación cuidadosa que ampare el proceder de sus funcionarios para ejercer con mayor amplitud sus acciones de control e inspección que garantizar la generación de aprendizajes para la vida en sociedad, cabe destacar que este reglamento data del año de 1946.

Se considera que, si se busca proponer y promover ese cambio para que las escuelas recuperen ese papel de transformación, resulta necesario recuperar la razón de ser de la supervisión escolar, modificar el concepto de autoridad que rige las relaciones entre docentes y directivos; que las personas que hoy fungen como tal, reconozcan y analicen cuál es el papel que desempeñan en la realización de las tareas educativas, de igual forma hasta qué punto favorecen o entorpecen la puesta en práctica de acciones innovadoras.

En un primer acercamiento, se considera que las instancias centrales, pretendiendo hacer valer su dominio a través de una estructura jerárquica, tienen tan poco conocimiento de lo que ocurre en las escuelas y tanta desconfianza de las prácticas que se desarrollan al interior de las mismas, que confirió los elementos necesarios a sus estructuras para controlar el cumplimiento del currículo, diseñado para su aplicación a nivel nacional.

Pero en aras de ese control, también descuidó cómo es que estas estructuras se fueron convirtiendo en el elemento de ruptura permitiendo la generación de prácticas antipedagógicas e incluso represivas.

Ante tal situación, surge un planteamiento que es fundamental y que puede orientar la necesidad del establecimiento de una política de incentivos más justa y adecuada.

Al cuestionar a los entrevistados acerca del por qué es director o directora, las respuestas proporcionadas van desde: “para salir del grupo, hasta la de ascender en el escalafón” y comenta uno de ellos: “si yo hubiera sabido a lo que me enfrentaba ni me salgo de mi grupo, por unos cuantos pesos tengo que soportar a papás, alumnos, maestros y autoridades y con nadie quedo bien” (D3 y 4, P8 y11, L27-28 y 33-36).

Respuestas como esta, llevan a la comprensión del por qué en estos días se le da un fuerte impulso al reconocimiento de las funciones que corresponden a los diferentes actores educativos: por un lado impulso a la figura de la Supervisión Escolar, impulso y fortalecimiento al liderazgo y gestión ejercido

por los directores, así como el fortalecimiento de la labor docente a través de nuevas propuestas de actualización, sin embargo, estos esfuerzos quedan cortos y son pocos, porque sólo se limitan a prescribir estrategias de acción para cada uno de ellos.

Los sujetos requieren del reconocimiento de los otros, siguiendo los planteamientos de Axel Honnet “la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales.” (Honnet, 1997, p. 114). Es decir, que los sujetos pueden construirse una identidad estable si son reconocidos por los demás de diversos modos.

De acuerdo a lo citado, tienen relevancia las respuestas de la directora 1 cuando manifiesta “para qué realizar una supervisión a las tareas que se realizan en la escuela si sus observaciones no cuentan con el reconocimiento de los directores y docentes de los planteles que visita, más aún, con frecuencia se descalifican las observaciones que pueda realizar por las instancias superiores cuando hace recomendaciones para la mejora del trabajo” (D1, P8, L36-40).

Honnet (1997) reconoce que existen tres tipos de reconocimiento:

1. El amor (*Liebe*), que Honneth define como “todas las relaciones primarias, en la medida en que, a ejemplo de las relaciones eróticas entre dos, las amistades o las relaciones padres-hijos, estriban en fuertes lazos afectivos.
2. El derecho (*Recht*). El sujeto puede saber en qué sentido es portador de derechos, sólo en la medida en que conoce las obligaciones que los demás esperan que cumpla. La pretensión de derecho es dirigida a todos los ciudadanos, en tanto que libres e iguales. Honneth señala la importancia de esta forma de reconocimiento para la socialización del individuo de la siguiente manera: “vivir sin derechos individuales significa, para el miembro de la sociedad, no tener ninguna oportunidad para la formación de su autoestima.” Es decir, el ciudadano nunca podrá entenderse como sujeto de obligaciones sino es también un portador de derechos.
3. La solidaridad (*Solidarität*). Se trata de “(...) una valoración social que permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas.” Es decir, es un reconocimiento del aporte que el sujeto puede realizar a la vida social a partir de sus cualidades personales. Pero este reconocimiento depende del horizonte de los ideales y metas colectivos, a la luz de los cuales puede valorarse el aporte de las cualidades de los sujetos.

Así mismo, Tzvetan, 2008, apunta que todos los sujetos aspiramos al reconocimiento, situación que puede ser consciente o inconsciente y pone en marcha mecanismos racionales e irracionales.

Para el caso concreto, los actores educativos necesitan ser reconocidos tanto en el plano profesional como en sus relaciones interpersonales.

Para Tzvetan, el reclamo de reconocimiento podría acompañar la lucha por el poder, pero también pueden establecerse relaciones en las que la presencia de una jerarquía permite evitar conflictos.

¿Por qué evitar conflictos? Cada uno de los participantes en el acto educativo aspira al reconocimiento y aprobación del otro. Espera le sea valorado su trabajo.

En términos generales todos aspiramos a la aprobación de quienes son jerárquicamente superiores, los docentes por los directores, directores por supervisores y así sucesivamente, cosa que no sucede muy frecuentemente.

Cada uno de los que participan en el proceso educativo, son confirmados en el sentimiento de existir por quienes dependen de ellos. Por lo anterior, no es gratuito que para la mayoría de los responsables de realizar visitas de supervisión tenga mayor relevancia la vigilancia y fiscalización que el acompañamiento técnico pedagógico, aunque en los últimos tiempos esta visión y función está cambiando paulatinamente.

Con la puesta en práctica de esta modalidad de visita, se busca el reconocimiento de autoridad. Resulta claro que los seres humanos se encuentran inmersos en una red de relaciones interpersonales que constituyen el mundo social, caracterizado por la coexistencia con los otros, lo que significa en palabras de Tzvetan, citando a Rousseau “no hay existencia humana sin la mirada que nos dirijamos unos a los otros”.

Nos encontramos dentro de una sociedad tradicional, a pesar de que se diga lo contrario, en donde el Sistema Educativo Nacional posee un sistema de organización vertical, a través del cual se provee a las diferentes estructuras que lo conforman de un marco regulatorio de funcionamiento, en donde el factor jerárquico de control, de autoridad y la disciplina se convierten en el fundamento de la autoridad.

En esta sociedad tradicional los individuos aspiran más a ocupar un lugar que les ha sido asignado de antemano, si logra ocuparlo posee el sentimiento de pertenecer a un orden y, por tanto, existir socialmente.

En la actualidad, se habla de que vivimos en la sociedad del conocimiento en donde la carrera por el reconocimiento ya no es suficiente, hoy se lucha por el éxito, que es un valor social del cual se hace alarde, pero tal es el caso de que esta palabra también está siendo vista desde diferentes puntos de vista, ya que lo que puede ser el éxito para unos, no lo es para otros.

Soy director de mi escuela por méritos propios; mis estudios, conocimientos y trabajo son quienes me recomiendan, a mí nadie me ha regalado nada (D4, P9, L40-41).

Son palabras del director 4, quien evidentemente hace alarde del éxito que obtuvo con base a un examen de promoción vertical en donde se evaluaron conocimientos y habilidades, pero eso fue lo único que se evaluó.

Sin embargo, el éxito del que presume no viene acompañado del reconocimiento propio de la función que desempeña, toda vez que no se dan muestras de unión ante sus propuestas de trabajo, cada vez que él propone algo, siempre surge alguien con alguna propuesta contraria, no para apoyar o fortalecer sino para desvanecerla.

“Busco no quedar mal con mi supervisora que confía en mi como directora, que vea que hago todo lo que está en mis manos para que la escuela funcione bien, que no tenga quejas de los docentes de la escuela que en la que estoy y que esté tranquila para que no le llamen la atención, así yo también estoy tranquilo y puedo hacer mi trabajo en paz” (D2, P19, L74-78).

Son palabras de la directora 2, quien refiere que no quiere quedar mal con la persona que la propuso como directora, no importa si el desempeño que manifieste en la función es el adecuado, lo que verdaderamente importa es no quedar mal, el trabajo primordial es que no haya conflictos y a como

dé lugar cumplir con lo administrativo que es lo que mayor importancia tiene. No importa que se tenga que quedar más tiempo a trabajar.

Pero ¿qué sucede cuando a pesar de todos esos esfuerzos por conseguir el reconocimiento de los otros no lo logramos? Honnet (1997), distingue la falta de reconocimiento con el concepto de menosprecio y asigna a cada forma de reconocimiento una de menosprecio: al amor con el maltrato y la violación; al derecho, la desposesión de derechos y la privación de prerrogativas y libertades legítimas; a la solidaridad, la deshonra.

Tzvetan, las denomina estrategias de defensa social o paliativo, posición que comparto. Así, propone tres paliativos utilizados con mayor frecuencia:

1. Obtener la sanción: ante la negativa del reconocimiento, reclamarlo de nuevo, no ver en el fracaso más que una coincidencia de malas circunstancias e intentar hacerlo de una mejor manera la próxima vez.
2. Reconocimiento de sustitución: Significa la búsqueda de un reconocimiento alternativo, que no necesariamente conduce a la modificación del método original.
3. Las renuncias: puestas de manifiesto cuando se prefiere la soledad y la indiferencia del juicio del otro, propiciadas en gran medida por decepciones afectivas. Esconderse en el caparazón de la indiferencia permite, evitar las decepciones por venir.

Con la descripción de estos tres factores, se pone de manifiesto lo que sucede cuando se lleva a cabo una visita de supervisión, en muchos casos cuando no se tiene la convicción de lo que se está realizando, cuando existe un desconocimiento de lo que se pretende con la visita de supervisión, se cae en alguno de estos tres supuestos, lo que pone de manifiesto un desconocimiento de uno mismo más que de la función que se realiza.

Conclusiones

Los entrevistados, como actores educativos, y participes en este estudio de caso, están plenamente convencidos de que es intrínsecamente urgente, planear, esto es indispensable e imprescindible en el proceso educativo, pero planear con enfoque estratégico, enfoque que debe mantenerse para fortaleza, apoyo y transformación de la gestión escolar.

Ante los cambios que ha sufrido la sociedad, hoy en día, los supervisores, directivos y docentes, enfrentan grandes cambios vertiginosos que han alterado su práctica educativa, ello ha traído consigo el cuestionamiento de su desempeño dentro de las aulas, de las escuelas, tanto de parte de padres de familia como de autoridades.

Manifiestan sentirse señalados, vigilados, observados por parte de las autoridades educativas e inclusive por parte de compañeros de trabajo. También hacen alusión a sentirse presionados por la elaboración de documentación, por los procesos administrativos que llevan a cabo, por la elaboración de informes o llenado de formatos que den fe y testimonio de la evidencia del trabajo que realizan.

Sienten molestia porque consideran que ese tipo de requerimientos tienen como fin principal el cumplimiento de un proceso y no se enfocan en los resultados que se obtienen a partir de ese proceso.

Uno de los resultados de esta investigación, se aprecia a partir del análisis de la información recabada, se observa que mientras los docentes imparten clases en las aulas a sus alumnos, los directivos comisionados en Telesecundarias se encargan también de su grupo, de la administración de los recursos asignados a los planteles educativos, como lo son los recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros.

Los directores comisionados con grupo, también se hacen cargo de brindar la atención hacia los padres de familia, al igual de atender a las autoridades educativas, como parte de llevar a cuentas la responsabilidad de dirigir una escuela, tienen las mismas tareas y facultades que un director técnico sumándole la atención de clases a su propio grupo.

No de igual forma el único director técnico con el que cuenta la zona, que da atención de clases a grupo solo cuando existe alguna incidencia del personal, ya que su función principal radica en los procesos administrativos del plantel escolar, sin menoscabo de que también debe fungir como líder pedagógico para su consejo técnico.

La descarga administrativa, ha sido plasmada solo en papel, ahí han pasado a un segundo plano, pero la realidad es que se han incrementado, razón por la que las funciones técnicas como supervisar, asesorar, acompañar, orientar y evaluar, son relegadas ante el cumplimiento de formatos, donde se continua con la simulación de resultados, en donde lo más importante son los aspectos cuantitativos y no los cualitativos, sin dejar de mencionar las reuniones donde debe figurar la presencia del director o supervisor.

Aunque se está en el camino de la renovación de los modelos de gestión, que implican un cambio radical de la figura fiscalizadora a la figura profesional de implementación de estrategias de actualización para todos y cada una de las diferentes figuras educativas, en las escuelas sigue prevaleciendo la forma de un esquema de control y vigilancia, el cual sigue inherente en la práctica directiva y como parte de la gobernanza.

Dentro de las funciones del supervisor escolar, se encuentra la realización de funciones pedagógicas y administrativas. Entre las funciones pedagógicas que debe realizar se encuentran la asesoría, orientación, acompañamiento, seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas en las escuelas por los docentes y el trabajo colegiado.

Resulta más que evidente que desde la estructura educativa se le atribuye poca importancia a este tipo de tareas, una de las causas es por la falta de recursos humanos y económicos, además de la demanda de tiempo que implica atender las quejas presentadas por parte de padres de familia y docentes a la que se les tiene que dar prioridad.

No se puede dejar de mencionar la falta de tiempo y la resistencia al cambio por parte de los diferentes actores educativos, factor principal que detiene en gran medida y dificulta la asesoría técnica cuando se llega a dar. Pero mucho más importante la falta de apoyo de las autoridades superiores a la función supervisora para realizar transformaciones verdaderas en una zona escolar.

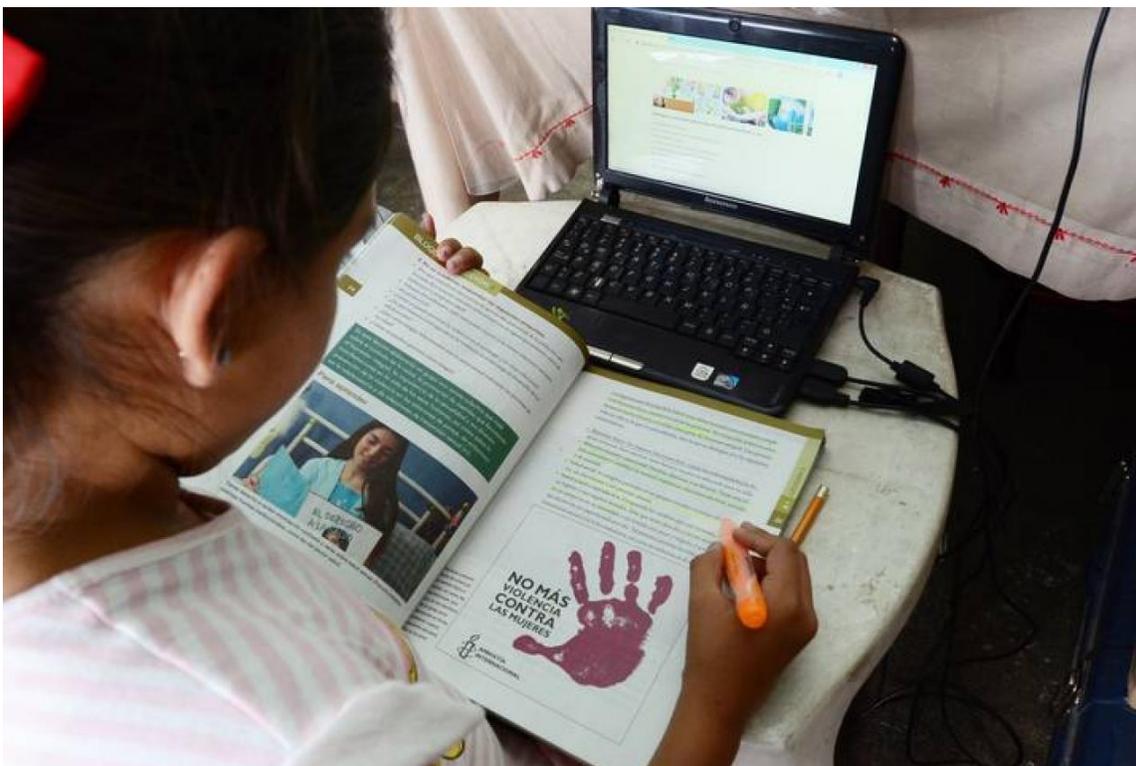
Referencias:

- [1] DOF (1946). *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*. SEP. México, D.F. (p. 11). Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15110/1/images/reglamento_condiciones_generales_trabajo_sep.pdf

- [2] Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2).
- [3] Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona, España: Crítica.(p. 114).
- [4] INEE (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Primera edición. México. (p. 19). Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>
- [5] Izcara, Simón (2014). Manual de investigación cualitativa. Distribuciones Fontamara, S. A. México, D.F. 1ª. Edición. (p. 45, 75-76, 79, 231). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA/link/58949ab192851c54574b9fe7/download
- [6] SEGE SLP, (2018). Un modelo de gestión para la supervisión escolar. Módulo V. Programa escuelas de calidad. SEP (2010, p. 20). México. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Supervision%20Escolar.pdf>
- [7] Tzventan, T. (2008). *La vida en común*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

La evaluación en el escenario de la educación a distancia

Marisol Jasso Zuñiga
Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
Ciudad Valles, S.L.P., México



Resumen:

El objetivo de este artículo es exponer de manera general el escenario de la educación distancia, así como la evaluación y sus posibilidades en la educación a distancia, para terminar con una propuesta de evaluación a distancia tomando como referente la atmósfera actual de la educación básica ante la contingencia de salud.

Palabras clave: educación a distancia, evaluación, modelos educativos, prácticas educativas, programas.

Abstract:

The objective of this article is to expose in a general way the scenario of the distance education, as well as the evaluation and its possibilities in the distance education, to finish with a proposal of evaluation at distance taking as reference the current atmosphere of the basic education before the health contingency.

Keywords: distance education, evaluation, educational models, educational practices, programs.

Introducción:

La educación a distancia como una corriente equivale a la escolarización, nace para atender a quienes no encontraban tiempos, espacios y cabida en los sistemas escolares. Con el objetivo de afrontar los desafíos y desigualdades relativos a la financiación y con la intención de lograr la igualdad de acceso para todos a lo largo de la vida, que propicie el aprendizaje permanente y la entrada de modelos educativos innovadores para hacer posible la igualdad de oportunidades y la inclusión social.

Desde su origen los medios tecnológicos han estado en la educación a distancia, la al incorporarse las tecnologías de la información y comunicación a los diversos modelos de atención se ha favorecido el acercamiento entre los usuarios, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiante, cada uno entre sus iguales y a su vez con la institución.

Se ha buscado satisfacer las múltiples demandas formativas de la sociedad, lo cual resulta prácticamente inviable, ya que no se logra establecer la infraestructura y la organización que pueda atender con agilidad y eficacia la exigente solicitud de la nueva clientela de la sociedad de la información, es así como se demuestra que las aulas convencionales no están preparadas para la demanda de formación.

La educación a distancia enfrenta retos específicos por la generación de jóvenes que atiende y las tecnologías que debe emplear, es casi imposible percibir dicha educación hoy en día sin el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación e internet. Es considerada como una importante estrategia educativa, apoyada de las TIC ofrece una contribución definitiva para la solución de los problemas de acceso, calidad e igualdad a las grandes demandas de la educación para todos durante la vida.

Escenario de la educación a distancia

La educación a distancia se puede entender como la que se realiza fuera de los recintos escolares, a partir de recursos como internet, páginas web, foros de discusión, chat, correo electrónico, videoconferencias, audio y video, aunque puede incluir algunas actividades presenciales, en la cual el docente funge como tutor o asesor del alumno juega un papel de evaluador.

Sus principales características son tres: esta mediada por la computadora, la comunicación no es en tiempo real y cuenta con un conjunto de apoyos disponibles en línea.

En palabras de García Aretio (2002) la enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes proporcionan en estos un aprendizaje independiente.

En las posibilidades a distancia resulta escasa la práctica de la evaluación educativa que trascienda el propósito de apreciar solo el aprendizaje del alumno con objetivos de otorgar una calificación. Se han aplicado insuficientes situaciones de evaluación que incluyan otros puntos como las tecnologías utilizadas, los materiales educativos, las tutorías, los procesos de administración, de normatividad y de gestión resultan muy poco aplicados.

La evaluación

La evaluación en general dentro de la concepción para la toma de decisiones, la cual es contextualizada por Rodríguez (2005) como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable que en comparación con referencia o criterio permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado.

La evaluación es un componente del proceso educativo que permite observar, recoger y analizar información significativa, respecto a las posibilidades, necesidades y logros de los alumnos, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportuna para el mejoramiento de los aprendizajes.

El Ministerio de Perú señala como características de la evaluación las siguientes:

- a) Integral: ya que involucra las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica del alumno, toma en cuenta elementos y actores del proceso educativo, las condiciones del entorno socioeconómico y cultural que incide en el aprendizaje.
- b) Continua: se realiza a lo largo del proceso educativo en sus distintos momentos, al inicio, durante y al final del mismo, de manera que los resultados de la evaluación no se conozcan solo al final, sino durante todo el proceso.
- c) Sistemática: se organiza y desarrolla en etapas planificada, en las que se formulan previamente los aprendizajes a evaluar y se utilizan técnicas e instrumentos válidos y confiables para la obtención de información pertinente y relevante sobre las necesidades y logros de los estudiantes. Pueden utilizarse técnicas no formales como la observación casual.
- d) Participativa: posibilita la intervención de los distintos actores en el proceso de evaluación, comprometiendo a los docentes, directores, estudiantes y padres de familia en el mejoramiento de los aprendizajes, a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- e) Flexible: toma en cuenta las características del contexto donde se desarrolla el proceso educativo, las particularidades, necesidades, posibilidades e interés de cada estudiante, así como sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje para la adecuación de las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación.

Durante la práctica educativa, la evaluación persigue simultáneamente varias finalidades, que se agrupan en dos grandes funciones:

1. Función pedagógica: es la razón de ser de la auténtica evaluación, ya que permite reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza con el fin de corregirlos y mejorarlos.
2. Función social: permite determinar que alumnos han logrado los aprendizajes necesarios para otorgarles la certificación correspondiente requerida para la sociedad en los diferentes niveles o modalidades del sistema educativo. constata y/o certifica el logro de determinados aprendizajes al término de un periodo, curso o ciclo de formación, para la promoción o no a grados inmediatos superiores o para la inclusión en el mercado laboral.

Procesos de evaluación en la educación a distancia

La evaluación es un proceso básico de valoración en el que se obtiene información relevante sobre un ente, un hecho o una situación para formar un juicio razonado que posibilite la toma de decisiones al respecto.

Dada la naturaleza de la modalidad a distancia, la evaluación constituye un proceso fundamental que garantiza la calidad de los aprendizajes, la idoneidad del sistema y una certificación legítima frente a la modalidad presencial. La evaluación es entonces entendida como un proceso permanente de información y reflexión sobre el proceso de producción de los aprendizajes y requiere de los siguientes procesos:

- Recoger y seleccionar información sobre los aprendizajes de los alumnos a través de la interacción con ellos, la aplicación de instrumentos, situaciones de evaluación entre otros.
- Interpretación y valoración de los aprendizajes en términos del grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos de la evaluación, la valoración debe darse en términos cualitativos.
- Toma de decisiones que involucra el establecimiento de un plan de acción que permita al alumno conocer, reforzar y estimular los aprendizajes que debe desarrollar con la ayuda del tutor, para planificar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, según las conclusiones a las que se llegue en la evaluación.

En la educación a distancia en general y en la que se realiza en línea, la interacción profesor-alumno se hace por medio de los recursos tecnológicos, se disminuye sensiblemente la posibilidad de contar con el lenguaje y la comunicación en tiempo real. Gran parte de la cual se centra en las actividades que el estudiante realiza y el profesor enseña a partir de sus comentarios y observaciones acerca del desempeño observado.

El maestro deja de ser el que transmite el entendimiento y además deja de ser el mediador entre el alumno y los contenidos disciplinarios, los cuales se hallan inmersos en las clases, para transformarse en un evaluador persistente del aprendizaje de todos los alumnos, examina y valora las ejecuciones para consolidar o reorientar los logros.

Donde la evaluación del alumno en su proceso de aprendizaje es fundamental para superar sus dificultades, aun en la enseñanza convencional, en la que se tiene un contacto frecuente cara a cara, con lo cual se posibilita la aclaración de dudas y la retroalimentación inmediata a sus avances y dificultades.

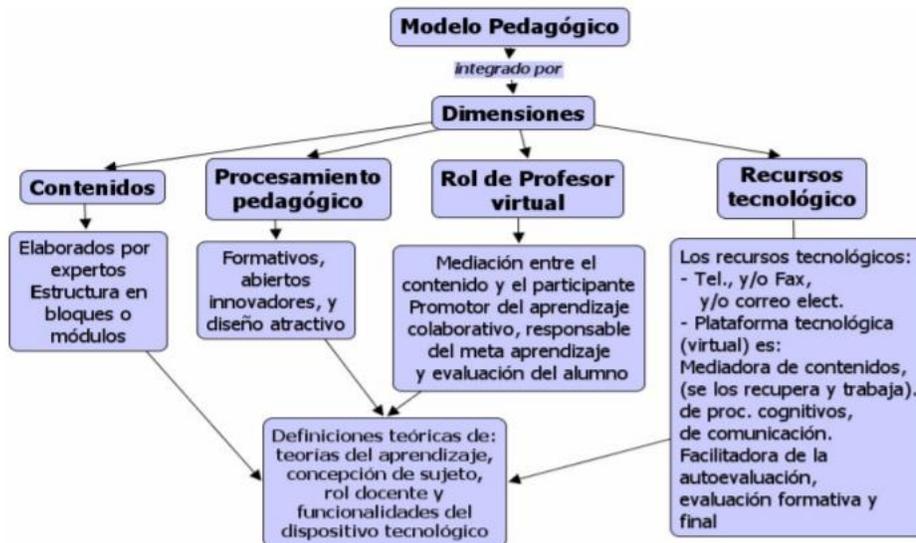
La evaluación continua del aprendizaje es importante y por ende resulta correcto que se base en diferentes herramientas que permitan ver el desarrollo de cada alumno en los diversos niveles por los que recorre al adquirir los conocimientos.

Así que evaluar y acreditar, es definir instrumentos y metodologías para comprender el objeto de estudio, como menciona Claudio Rama (2015) implica definir tanto valores y conceptos como umbrales y tipologías.

Propuesta de evaluación

Se realizan propuestas de evaluación para cursos en línea con base en los objetivos que persiguen las instituciones que los ofrecen, acorde con los principios pedagógicos que rigen su propuesta educativa. Se trata de instrumentos que son diseñados expresamente y que consideran aspectos muy amplios: desde la planeación de los cursos, los diversos tipos de interacción que se suscitan entre los participantes, hasta la fortaleza de las plataformas en que se asientan.

Se puede citar el modelo multidimensional aplicado por la Universidad de Guadalajara, en su Sistema de Universidad Virtual se trabaja con base en una compleja estructura de evaluación que comprende cuatro componentes o principios: autogestión, significación, creatividad y participación. Su propuesta delinea criterio para analizar la manera como contribuyen al alcance de tales principios cinco indicadores: contenidos, actividades, procesos cognitivos, tratamiento comunicativo y tecnología.



Se propone el trabajo a través de una plataforma tecnológica que constituya un ambiente que permita la mediación (Villar 2013):

- Participante-contenido procesado pedagógicamente
- Participante-profesor virtual
- Participante-participante
- Autoevaluación y evaluación del proceso.

Donde el rol del profesor es proponer un cronograma de trabajo, graduar los contenidos de lo simple a lo más complejo, promover actividades individuales que tiendan a ser colaborativas, promover la autoevaluación personal y realizar la evaluación de los participantes del curso. Se explica dicho modelo tomando el esquema de la propuesta de Gabriela Villar (2013).

Con el inicio inesperado del receso escolar comprendido del 23 de marzo al 17 de abril para cumplir con el aislamiento preventivo, se propuso por el acuerdo 02/03/20 parte de la Secretaria de Educación Pública un sistema a distancia electrónica y digital, para la recuperación de contenidos de aprendizaje.

Se propone un plan de aprendizaje en casa, diseñada por los docentes, a quienes se les brinda un listado de opciones con materiales de consulta y didáctico, para que las niñas, niños y adolescentes continúen con su proceso educativo, realizando actividades de aprendizaje desde su hogar, en un ambiente seguro, con el apoyo de las familias.

Se proponen herramientas de modalidad a distancia con contenidos diferenciados por nivel o asignatura, disponibles para los profesores por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Lo que no se propone a los docentes es como evaluar el plan de actividades enviado a los alumnos, así que tomando en cuenta las características de las 11 escuelas que conforman la zona 020 en Tamuín, de las cuales solo cuatro se encuentran en un contexto urbano, pero no todas las familias con la solvencia económica para contar con computadora o laptop para trabajar en casa con una educación a distancia.

Considerando la mayoría de los profesores no se encuentran preparados para impartir esta clase de enseñanza, que los estudiantes y padres de familia no cuentan con las herramientas básica y necesaria para la misma. Se opta por enviar un plan de trabajo impreso, con las instrucciones de usar los cuadernos y libros de escrito, en los que los padres de familia deben supervisar la ejecución de las actividades y en caso de ser necesario poder plantear actividades complementarias con el fin de que los contenidos queden entendidos.

Con la esperanza de regresar a clases el día 20 de abril se pidió a los docentes buscaran los mecanismos apropiados para la revisión de las actividades de los alumnos, con la intención de que dicha revisión no abarcara en su totalidad del tiempo en clase, se les pidió elaboraran listas de cotejo, planearan con base en las actividades propuestas para los alumnos, a fin de atender las dificultades que los alumnos presentaron.

En vista de que se extenderá el aislamiento preventivo, y consiente de que se debe buscar la mejor manera para trabajar los contenidos pendientes, pensando en un escenario en donde se cuente con los materiales apropiados y necesarios se propone tomando en cuenta las sugerencias de Morgan y O'Reilly (2002):

1. Alineación de la evaluación con los objetivos: tomar en cuenta los aprendizajes esperados por asignatura, el contenido y las actividades de enseñanza y de aprendizaje.
2. Selección de métodos de evaluación: seleccionar métodos apropiados a los resultados deseados y al grado cursado por los alumnos, en los cuales los alumnos deban pensar críticamente y hacer juicios, resolver problemas, desempeñar procedimientos y demostrar técnicas, demostración de conocimientos y comprensión, diseño, creación y actuación, comunicación.
3. Cuanta evaluación y extensión: el exceso de evaluación propicia ansiedad y aprendizaje superficial.
4. Frecuencia: espaciar las asignaciones para garantizar que la retroalimentación de una esté disponible andes de comenzar otra.
5. Establecer el valor de las asignaciones: donde la ponderación o valor de cada asignación debe reflejar el esfuerzo deseado, tiempo e importancia de la asignación en relación con los objetivos de la asignatura como un todo.
6. Practicabilidad de las evaluaciones
7. Evaluación valida y confiable: debe proporcionar la descripción más exacta de las habilidades particulares a ser evaluadas.
8. Evaluaciones autenticas
9. Evaluaciones abiertas e inclusivas: autoevaluación y evaluación por pares, tareas de evaluación en equipo y colaborativas, dialogo y debate en línea, simulación y desempeño de roles, solución de problemas, evaluación en línea, álbumes y portafolios.

Para lo anterior se pueden utilizar: programas constructores de cursos, programas que gestionan la evaluación, herramientas de autor, herramientas elaboradas por grupos de investigación, softwares específicos para evaluar a través de la red.

Resultaría conveniente que cada escuela contara con una plataforma a la cual tendría acceso los alumnos y padres de familia para resolver las actividades planeadas por los docentes, sería amigable el uso de una plataforma como Facebook, tomando en cuenta que la mayoría de los padres y alumnos la utilizan, además de que permite subir archivos, mandar mensajes, dejar instrucciones, links y accesos para obtener información.

Además de acordar con los padres de familia los horarios para acceder, los administradores, en este caso los docentes, pueden restringir los comentarios, el contenido a compartir, los links y mediar la interacción con los alumnos.

Para lo cual sería necesaria una capacitación previa a los docentes y a su vez una reunión con padres de familia para explicar la forma de trabajar y los criterios de evaluación.

Conclusiones

Se puede concluir que, a diferencia de la evaluación del aprendizaje que se realiza en el contexto de la enseñanza tradicional, dentro de las cuestiones típicas de la que se efectúa en situaciones distantes y mediadas por la computadora en donde el tutor funge como evaluador permanente del aprendizaje del alumno, la evaluación formativa a lo largo de todo el curso es una más de las actividades de enseñanza.

Las actividades que realiza el alumno se convierten en espacios de evaluación, es así que la evaluación del aprendizaje se individualiza. El peso que la evaluación tiene en la formación obliga a una planeación y ejecución cuidadosa y al análisis atento de cada uno de sus elementos, que conlleva una retroalimentación inmediata, permitiéndose la inclusión de actividades de remedio.

La implementación de la educación a distancia implica un cambio de rol en el docente, que requiere de conocimientos tecnológicos básicos, con un repertorio amplio de programas y aplicaciones que le permitan diversificar su enseñanza y lograr un aprendizaje en los alumnos.

Ante la contingencia por el COVID-19 y el aislamiento preventivo la educación básica en México requiere de medidas que permitan que los alumnos continúen con su educación desde el resguardo de sus hogares para evitar contagios masivos, esto viene a suponer un reto enorme para educación puesto que no se está preparado para recurrir a una educación a distancia.

Aunque el panorama no sea muy alentador opciones de trabajo existen muchísimas, solo se requiere de entender los beneficios y ventajas que la educación a distancia nos puede brindar en estos momentos, tomando en cuenta que trabajamos con la prioridad del estado, nuestros alumnos.

Referencias:

- [1] Cruz, A. C. (2014). Hacia un nuevo diseño para el aprendizaje: escenarios educativos para la Web 2.0. *Revista de innovación educativa*.
- [2] Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a distancia*.
- [3] Maciel, F. J. (2006). *Evaluación educativa en las modalidades a distancia*. Tijuana.
- [4] Perú, M. d. (2018). EDUCREA. Obtenido de <https://educrea.cl/la-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-educacion-a-distancia/>

- [5] Publica, S. d. (2020). *Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. México: SEP.
- [6] Rama, C. (2015). *En S. E. Distancia, Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe (págs. 9-16)*. Ecuador: Virtual EDUCA.
- [7] Rodríguez, M. J. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de los alumnos universitarios. *Teoría de la Educación*, <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>.
- [8] Villar, G. (2013). *La evaluación de un curso virtual. Propuesta de un modelo*. Argentina.

Evaluación por competencias en la formación educativa

Elsa Olivia Puente Puente
Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa, CINADE
San Luis Potosí, S.L.P., México



Resumen:

La escuela del siglo XXI requiere de profesionales competentes en la educación, que tengan la capacidad de diseñar situaciones diversificadas de aprendizaje y de evaluar, con el fin de otorgar respuesta de calidad a las necesidades del alumnado, que es el centro de toda acción pedagógica, por el hecho de que precisa estar preparado para ser feliz en un mundo competitivo y cambiante.

El escrito describe la importancia del enfoque por competencias en el contexto actual, como el más pertinente para la formación profesional, problematiza sobre el conocimiento y su puesta en práctica por parte del docente. Se destacan las ventajas de la congruencia de una evaluación que corresponda con dicha visión, así como el papel que concierne a cada uno de los sujetos para el logro de la calidad del servicio que demanda la sociedad. Asumiendo que lo más importante en la educación se da dentro del aula, se deben compartir experiencias con homólogos, prepararse de manera continua y entender a la evaluación como una exigencia para la mejora.

Palabras clave: Competencias, evaluación por competencias, formación profesional.

Abstract:

The 21st Century School requires competent professionals in education who have the ability to design diversified learning situations, as well as assess to provide quality responses to the students' needs.

Who are, by the way, the center of every pedagogical action because they require to be prepared in order to be happy in this competitive and changing world.

This paper tells the importance of the Competencies Approach in the present-day context, as the most relevant for vocational training, problematizing knowledge, and the implementation of the approach by the teacher. The advantages of the congruence of an evaluation that correspond to this approach are highlighted, as well as the role that corresponds to each one of the subjects for the achievement of the quality of the service that society demands. Assuming that the most important thing about education is within the classroom, observation is sought, sharing with peers, preparing continuously, and understanding evaluation as a requirement for improvement.

Keywords: Competencies, competency-based assessment, professional training.

Introducción

En el terreno educativo las competencias se han ganado un lugar importante, por su propia naturaleza implica cambios profundos que incrementan la calidad docente, lo que impacta favorablemente en la adquisición de los aprendizajes esperados en los alumnos, se requiere revisar la aplicación de la parte teórica en la práctica cotidiana al ejercer la evaluación en la enseñanza; tal asunto no es cosa fácil, porque desde el momento de tratar de definirlo se complica, porque es un término polisémico. Hay innumerables autores que acorde a su área hablan del tema, por ejemplo: el campo empresarial, político, social, cultural, etc. y desde su visión particular lo definen; con esto se diversifica su aplicación dentro y fuera de los salones de clase. En este sentido el presente documento busca establecer solamente un acercamiento al valor de evaluar por competencias en la formación educativa.

Desarrollo

Existen cambios acelerados en la sociedad, productos de los avances en los conocimientos científicos y tecnológicos, lo que implica para la educación, enfrentar nuevos retos, entre los cuales se encuentran: evaluar al alumnado como parte del proceso en el aprendizaje, es decir, a modo constante de apoyo y no como mero instrumento sancionador, por lo tanto, el docente requiere ser competente y saber diversificar la enseñanza. Los autores coinciden que las competencias involucran: actitudes favorables, valores, habilidades, eficiencia, eficacia, pertinencia, adaptación, apropiación de conocimientos que implican pensar, interpretar, analizar y aplicar en diferentes contextos para dar solución a problemas personales o externos, ya sean reales o sentidos.

Con lo anterior se entiende que el docente es una pieza angular en el proceso educativo, y en este sentido es conveniente que evolucione de solo transmitir información a incrementar sus conocimientos, perfeccionar los procesos y mejorar la convivencia de manera permanente, ya que es éste quien puede mediar en primera instancia con la información que obtiene sobre la manera en que los estudiantes hacen evidente lo que conocen, en como realizan las cosas y sus actitudes, en concreto evaluar por competencias, donde los resultados ayuden a planear la forma de desarrollar las potencialidades en el alumnado. Por lo que necesita tomar decisiones sobre los métodos más adecuados, los recursos disponibles, los materiales, la secuencia didáctica, los ajustes curriculares que lleven a alcanzar los aprendizajes esperados a todos los presentes en el salón de clase y no sólo una parte de ellos, es decir, ser incluyente. Hay que valorar durante el proceso para estar a tiempo de hacer las correcciones en caso de que éstas sean necesarias y finalmente regresar al punto inicial como parte de un círculo virtuoso.

Con la sociedad altamente cambiante es indispensable incrementar las competencias de los profesores para obtener los logros deseados en los estudiantes que atienden. Entre las nuevas formas de ejercer la enseñanza se necesitan bases en los aspectos teóricos y prácticos para la aplicación diversificada de herramientas, lo que implica buscar información y analizarla, privilegiar la comunicación, negociar como una manera democrática de relacionarse, potenciar la ayuda entre pares, saber trabajar en equipo y pertenecer a grupos de profesionistas con diversos perfiles que sean los más adecuado para ampliar la perspectiva.

Habría que decir también que el maestro ya no debe centrarse en contenidos curriculares estáticos, desarticulados del contexto, en el oralismo dogmático; tampoco en solicitar que los que lo escuchan memoricen todo lo que expresa; en aplicación únicamente de exámenes finales e incluso ni en la sincronía de los tiempos en la apropiación aprendizaje. Se pretende en cambio que trabaje por proyectos, talleres, que logre reconocer dónde buscar diversa información, la procese y analice. Así como la posibilidad de aplicarlos de una manera idónea en cualquier lugar donde se requiera; considerar que su pupilo está y pertenece al mundo que el docente requiere. Ser democrático, flexible, reconocer que existen procesos para la adquisición de aprendizajes significativos, potenciar la organización en redes. En resumen, aplicar más conocimiento que intuición, más iniciativa que docilidad y más creatividad que orden.

De esta manera el capital humano es el principal activo, puesto que es este quien puede resolver problemas e incluso prevenirlos creando soluciones óptimas, por consiguiente, queda en evidencia que los conocimientos, habilidades y comportamientos de las personas son las que se deben potenciar para que el individuo haga uso de ellas en beneficio personal y colectivo. Por estas cualidades magistrales los habitantes dan por hecho que la escuela favorece la apropiación y construcción del conocimiento, de tal forma que es posible dar respuesta a las exigencias sociales, de obtener y demostrar competencias, como, por ejemplo: el estar motivado para aprender, defender los derechos y educarse a lo largo de la vida, etc. Por consiguiente, se incrementa el valor al pertenecer a la comunidad educativa, por lo que se debe garantizar que toda la población que asista a ella contribuya a reducir la pobreza y genere paz.

El fortalecimiento del equipamiento tecnológico para el manejo de aulas inteligentes se requiere de manera urgente, aunque se debe aclarar que no es solo la inclusión a nuevas tecnologías, es la manera radicalmente distinta de relacionarse en el uso de ellas, puesto que es prudente informar que por este medio también es posible evaluar por competencias, es así como holísticamente queda de manifiesto que este enfoque desplaza categóricamente al sistema tradicional.

El alumno debe tener participación protagónica de su aprendizaje, autoevaluarse y ser autogestor de la adquisición de competencias, ya que conocer, informarse y comunicarse va en pasos acelerados, por lo que la sociedad se desarrolla más rápido de lo que lo hace la escuela, por ello se tiene la obligación de ir a la par de los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales que garantice la calidad en la enseñanza es así como el maestro junto a los alumnos necesitan empoderarse con discernimiento en la capacidad de abstracción, perfeccionamiento del pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, con habilidades para la experimentación y capacidad de colaboración. En suma, es imprescindible una interacción docente – alumno fluida, interactiva, con mentalidad escéptica, curiosa y creativa. Con ello sin duda es factible que si tales acciones son aplicadas adecuadamente se impacte de forma positiva en la vida cotidiana de las personas, lo que favorece para enfrentar con éxito los desafíos en este mundo diverso y cambiante.

La puesta en práctica de la evaluación por competencias es de suma importancia dado que solamente aquel que la conoce le es posible aplicarla, por lo cual se propone desde este escrito enfatizar en la misma en razón de que en la práctica cotidiana dentro del ámbito escolar algunos profesionales logran nombrarla a nivel teórico, aunque muchos de ellos sin reconocer sus especificaciones, por lo mismo no se observa de manera contundente su aplicación en las aulas ni fuera de ellas, esta afirmación se basa en la revisión de docentes donde se continua con evaluaciones a manera de exámenes para determinar diagnóstico, procesos y en su caso determinar la calificación final de los alumnos, donde se prioriza la memorización y dejan de lado el entendimiento, el significado, la interpretación, etc.

Frola y Velázquez (2012) afirman que “la evaluación por competencias (...) no puede realizarse de manera tradicional, dado que involucra además de aspectos conceptuales, otros de carácter procedimental y actitudinal, los cuales solamente pueden ser evidenciables con ejecuciones en vivo, fuera del pupitre” (p. 24).

Frola y Velázquez (2012) refieren que los conceptos se aprenden cuando se sustentan en la comprensión de su significado y pueden ser valorados con instrumentos cuantitativos. Por ejemplo: los exámenes escritos porque plasman construcciones intelectuales, en cambio los procedimientos y actitudes se aprecian cuando suceden las cosas con base a procesos y productos. Estos tres componentes (conceptos, procedimientos y actitudes) se entrelazan para formar competencias que se evalúan cualitativamente con el uso del debate, estudio de caso, ponencias, etc. Éstos surgen de las necesidades y de la construcción social del conocimiento, se califica con listas de verificación, escala estimativa y rúbrica.

Conclusiones

Independientemente de la complejidad del enfoque de evaluar por competencia en la formación educativa es indispensable hacerlo, por el hecho que constituye un aporte que genera calidad, puede apoyarse del modelo que se esté implementando pero en libertad, porque tiene la posibilidad de orientar al currículo, la docencia y la evaluación formativa; por lo que se propone que se haga realidad en el campo pedagógico, para que posibilite ejercer los procesos que favorezcan al propio docente y a su alumnado a conseguir más y mayores competencias, que les permita desarrollarse en la sociedad para ser “ciudadanos libres, participativos, responsables, e informados” (Aprendizajes Clave, 2017, p.20). y desempeñarse con la eficiencia y eficacia que se espera.

Todo esto Implica desafíos, porque requiere cambios personales y colectivos, sobre todo en aquellos que ejercen de primera mano la puesta en práctica de planes y programas en las escuelas, ya que compromete el plano cognitivo, y por ende el conductual, que se orienta a eliminar la zona de confort para entrar a un desequilibrio necesario y volver a reconstruirse, y con ello aplicar acciones pedagógicas y actitudinales que impacten en la transformación, esto a su vez fortalecerá las oportunidades educativas que se le ofertan a la ciudadanía, para que su voz basada en los valores y en la reflexión, sea escuchada para mejorar de manera constante en los aspectos económicos, políticos, culturales y sociales.

Referencias:

- [1] Camperos, M., (12 de mayo de 2008) La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. Foro Universitario. Año 12 (43), p. 805 - 814.
- [2] Domínguez, R (2009, 04). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. Recuperado de: <http://www.ugr.es/sevimeco/revistaeticanet/index.htm>

- [3] Frade, R., (2008) Evaluación por competencias. México Mediación de Calidad S.A. de C.V. p.1-9.
- [4] Frola, R., Velázquez, J (2012) *competencias docentes para ... La evaluación cualitativa del aprendizaje Educación básica, media superior y superior. México CIECI S.C*
- [5] García, F., Canales, I., Ramírez, R., Portillo, R., Saens, J., (2016) Implicación de la educación del conocimiento, información y comunicación. Culcyt//Educación No. 59, Especial No. 1 Cd. Juárez México
- [6] Mella, E (2003). *La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. Enfoques Educativos 1: 107 – 114 Chile*
- [7] Ottone, E., Hopenhayn, M (2007) *Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. Pensamiento educativo vol.40 No. 1. pp.13 -29*
- [8] Puigvert, G., Alemany, A., Amores, M., Antón, J., Casals, D., Curell, H Vallverdú, J.,(2009) Guía para la evaluación por competencias en el área de humanidades. Catalunya Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari
- [9] Rodríguez, H. (junio 2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior. facultad ciencia economía. Volumen XV (1), 145 - 165*
- [10] Ruiz., M, (2008) *La evaluación de competencias. Maestría internacional de competencias profesionales Universidad Autónoma de Nuevo León / Universidad de la Mancha Castilla. 2º. Semestre p.1-11*
- [11] Secretaria de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral plan y programas de estudio para la educación básica. SEP, México.*
- [12] Tacca, D. R. (diciembre 2011) *El nuevo enfoque pedagógico las competencias. Investigación Educativa. Vol. 15 (28), 163 – 185*
- [13] Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup*

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su relación con indicadores de estrés tecnológico y dependencia psicológica en estudiantes de nivel universitario

Francisco Javier Segura Mojica
María Luna Mora
Alma Lorena Rodríguez Contreras
San Luis Potosí, S.L.P., México



Resumen:

En este documento se presentan los resultados de una investigación realizada entre estudiantes de nivel universitario para identificar posibles conexiones entre el tiempo de exposición a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e indicadores de estrés tecnológico bajo la modalidad de *Síndrome de Burnout* (o Síndrome de agotamiento), así como comportamientos que denotan dependencia psicológica a este tipo de tecnología. Se recopiló información de una muestra de 243 estudiantes del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí y los datos fueron procesados utilizando estadística descriptiva e inferencial. Como resultados relevantes se encontraron niveles moderados en los indicadores de *Burnout* y dependencia psicológica asociados al tiempo de exposición a las TIC, aunque diferenciados de acuerdo con el género de los estudiantes. También se encontró que en el uso de las redes sociales para fines educativos predominan los patrones de auto-organización por parte de los estudiantes, por encima de las estrategias inducidas por los docentes y las instituciones educativas.

Palabras clave: Estrés tecnológico, Síndrome de Burnout, Dependencia psicológica, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Introducción

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los dispositivos móviles, las redes sociales y las plataformas de educación a distancia en la vida cotidiana y más específicamente en los ambientes escolares, es un fenómeno que al ser estudiado, puede apoyar a la gestión educativa en tanto permite comprender la forma en que las nuevas tecnologías inciden sobre los procesos cognitivos; modifican los patrones de comportamiento y uso del tiempo por parte de los estudiantes; e inciden sobre los niveles de estrés como resultado de la exposición prolongada a los dispositivos tecnológicos y a contenidos abundantes y desorganizados.

Este documento se propone indagar sobre algunos de estos fenómenos, especialmente sobre la forma en que el uso de las nuevas tecnologías ha modificado el comportamiento de los estudiantes de nivel superior elevando los niveles de estrés; también se explorará la manera en que las TIC son aprovechadas como herramienta para mejorar los procesos de aprendizaje y la interacción entre estudiantes y docentes.

El acceso a las TIC, así como el uso continuo de dispositivos móviles (tablets, teléfonos celulares, laptops), son variables que han modificado los entornos de aprendizaje y los patrones de comportamiento de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, la actitud hacia las TIC y los dispositivos móviles suele estar diferenciado de acuerdo con factores como la edad, el sexo o el nivel educativo. Por otra parte, la incorporación de la tecnología como herramienta de aprendizaje puede jugar un rol ambivalente, pues si bien facilita la transmisión de contenidos del docente hacia el estudiante, puede también diluir el efecto del aprendizaje significativo, es decir, dejar de ser un medio y convertirse en un fin de la estrategia educativa. Estas consideraciones son relevantes para los educadores que se esfuerzan por incorporar las TIC en su práctica docente.

Revisión de la literatura

El estudio de la relación entre las TIC, el uso de computadoras y dispositivos móviles, el desempeño educativo, y externalidades como el tecno-estrés y la dependencia psicológica, han sido objeto de una importante cantidad de estudios.

El interés por estas líneas de investigación se remonta a varias décadas en el pasado. Autores como Díaz Barriga y Lugo (2003) y; Díaz Barriga (2010) sitúan a las TIC en el ámbito educativo como uno de los modelos que se insertaron durante los años 90 en los procesos de innovación curricular y de la práctica educativa.

El efecto positivo de las TIC en el ámbito educativo ha sido documentado al analizar los resultados de las evaluaciones estandarizadas que se utilizan a nivel internacional. Por ejemplo, Botello y Guerrero (2013) luego de analizar los resultados de la prueba PISA 2012 en Latinoamérica, observan que la utilización efectiva de las TIC dentro del aula contribuye a incrementar el puntaje promedio de los estudiantes entre un 5% y un 6%. A partir de ello recomiendan que la dotación de una mejor infraestructura tecnológica (computadoras y software) se acompañe de capacitación para los docentes en el uso eficiente de este tipo de recursos.

Este hallazgo contrasta con lo observado por Woessman y Fuchs (2004), quienes, si bien encuentran que existe una correlación positiva entre el rendimiento de los estudiantes y la disponibilidad de computadoras tanto en el hogar como en las escuelas, al analizar ampliamente los antecedentes familiares y las características de la escuela, descubren que la mera disponibilidad de la tecnología tiene un efecto poco significativo, que incluso puede ser negativo.

Ambos estudios nos llevan a suponer que por sí solo, el uso de tecnologías de la información y la comunicación no es suficiente para impulsar el desempeño escolar, siendo preciso controlar otras variables relacionadas con el entorno familiar, como podría ser la supervisión de los padres y el uso estratégico de estos recursos por parte de los docentes.

Otros autores como Galindo (2017), encuentran que, en la mayoría de los casos, las TIC tienen un uso instrumental, como parte de la mediación para la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también encuentran que el uso de la tecnología puede hacer más atractiva la experiencia educativa, pero, sobre todo, puede incidir sobre aspectos psicológicos de los estudiantes como la autonomía y la socialización. Es decir, la variable tecnológica puede contribuir a detonar procesos que van más allá del aprendizaje.

Del estrés al Burnout

Una línea de investigación reciente derivada de analizar las consecuencias no deseadas del uso excesivo de las TIC y los dispositivos móviles es el estudio de la dependencia psicológica y el estrés tecnológico en estudiantes.

El concepto de estrés fue definido por primera vez por Selye (1976) citado por Joffre (2009), quien lo caracterizó como “la respuesta inespecífica del organismo a toda demanda o exigencia adaptativa por estímulos negativos excesivos”. Por su parte Jiménez (2010), basado en Lazarus y Folkman (1986), define el estrés como “el conjunto de relaciones entre la persona y su situación, siendo esta valorada como algo que excede sus propios recursos y pone en peligro su bienestar personal”. Wheaton (1996), Sandin (1999), Quiceno y Vinnaccia (2007) consideran que los estresores se caracterizan por significar una amenaza o demanda que debe enfrentarse para no ocasionar un riesgo, pero especialmente porque producen una demanda excesiva para el organismo.

En el ámbito de la vida moderna, el fenómeno del estrés ha sido contextualizado en relación con entornos demandantes como el trabajo, la escuela y la familia. En relación con las actividades productivas se utiliza el concepto de estrés laboral, que se define como una respuesta biológica a situaciones de fuerte y prolongada presión en los lugares de trabajo (Observatorio Permanente de Riesgos Psicosociales, 2009).

Una de las derivaciones del estrés laboral es el concepto de estrés tecnológico, o tecno estrés, que se define como “un tipo de estrés provocado por la exposición continuada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto dentro como fuera del ámbito laboral que puede producir ansiedad y temor ante su uso o provocar dependencia que haga necesitar continuamente los estímulos tecnológicos” (Jiménez, 2010).

El uso comercial del internet y las computadoras, desde hace casi treinta años, y posteriormente la difusión de dispositivos móviles, software educativo y redes sociales han contribuido a que no sólo trabajadores, sino también estudiantes se encuentren expuestos a riesgos derivados de la exposición. En este contexto, es relevante el concepto de tecno-demanda. Este se define como “los aspectos físicos y sociales y organizacionales propios del trabajo (o la escuela) que someten al individuo a sobrecarga de trabajo o información, monotonía de tareas asignadas, conflictos de rol, incremento de la dificultad del trabajo, aumento de ritmos de trabajo y conflicto trabajo familia” (Salanova et al, 2007).

Por otra parte, al particularizar sobre el fenómeno del estrés derivado del uso de los dispositivos móviles en estudiantes universitarios, Jaramillo et al, (2008), catalogan al estrés como un generador

del Síndrome General de Adaptación (SGA), el cuál es una respuesta del organismo a demandas medioambientales que se traducen en respuestas de lucha, huida, adaptación. Específicamente, el uso indiscriminado de dispositivos móviles parecería estar conectado con estados de agotamiento y ansiedad en los estudiantes.

En este orden de ideas, el concepto de *Burnout* o “Síndrome de Agotamiento”, es una de las manifestaciones más relevantes de SGA y de acuerdo con Prado (2009), Moorhead y Griffin (2004), se define como “un sentimiento de agotamiento general que desarrollan aquellas personas que experimentan a la vez demasiada presión y demasiados pocos motivos de satisfacción”. Entre sus manifestaciones se encuentran el agotamiento físico y mental, la irritabilidad, actitudes negativas y en general una sensación de falta de realización personal.

Dependencia psicológica

De acuerdo con Young (1998), la dependencia psicológica hacia cualquier sustancia u objeto implica disminución o pérdida de control de su uso y puede tener manifestaciones fisiológicas, cognitivas o conductuales. En términos generales, de acuerdo con Sigüencia y Fernández (2017) existen una serie de conductas que podrían considerarse manifestaciones de dependencia con respecto al uso de internet y dispositivos. Estos comportamientos tienen que ver con cambios en los hábitos, negligencia respecto a cuestiones familiares y laborales, cambio en patrones de sueño, evitación de actividades importantes, disminución de la sociabilidad y deseo de permanecer más tiempo utilizando este tipo de tecnología.

De acuerdo con Echeburúa (1999); Griffiths (2000); Washton y Boundy, (1991); y Sánchez et al (2008) el diagnóstico de las adicciones considera como elementos la dependencia psicológica y los efectos perjudiciales de la exposición al elemento adictivo. Las dimensiones de la dependencia psicológica son el deseo irresistible, la focalización de la atención, la modificación del estado de ánimo y la incapacidad o dificultad de control (Sánchez et al, 2008).

Sin embargo, Pedrero et al, (2007) consideran que, aunque el uso de dispositivos móviles en jóvenes suele asociarse con el comportamiento adictivo, no hay una evidencia concluyente al respecto, aunque asocian su uso indiscriminado con rasgos de personalidad como la baja autoestima y la extraversión, siendo las mujeres con baja autoestima el grupo más vulnerable. También asocian el uso de los dispositivos a síntomas psicopatológicos como la depresión.

Finalmente, un estudio realizado entre estudiantes de 11 a 15 años (Lister-Landman 2015), asocia la revisión constante del teléfono celular con problemas de aprendizaje y de relación con otras personas. También se identificaron comportamientos compulsivos asociados al uso excesivo de servicios de mensajería, patrón que resultó ser más recurrente en las mujeres que en los hombres. Además, se encontró que en los mensajes de las mujeres existe un mayor componente emocional, lo que a su vez se asoció con síntomas de depresión. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones mencionadas anteriormente.

Materiales y métodos

Se realizó una investigación de tipo cuantitativo, alcance correlacional y diseño transversal. Los objetivos fueron:

- Determinar si el uso de las TIC, y en particular, de las redes sociales en educación superior es inducido de manera predominante por los docentes o si es motivado de manera espontánea por los estudiantes.
- Determinar si existen indicios de “Burnout” o “Síndrome de agotamiento” asociado al tiempo de exposición a las TIC en estudiantes de educación superior, y si es posible diferenciarlo de acuerdo con el género.
- Determinar si la presencia de conductas que indican dependencia psicológica hacia las TIC están relacionadas con el tiempo de exposición a las TIC, y si es posible diferenciarlas de acuerdo con el género.

Como hipótesis de trabajo se plantearon los siguientes supuestos:

H1 Los indicadores que sugieren el uso espontáneo o auto organizado de las TIC en educación superior son más fuertes que los que denotan inducción en el uso de las TIC por los docentes y/o la institución educativa.

H2 A mayor tiempo de exposición de estudiantes de educación superior a las Tic y los dispositivos móviles corresponden mayores niveles de tecno-estrés bajo la modalidad *Burnout*.

H3 A mayor tiempo de exposición de estudiantes de superior a las TIC y los dispositivos móviles, mayor es la intensidad de la dependencia psicológica.

H4 Los indicadores de *Burnout* y de *Dependencia Psicológica* con respecto al uso de las TIC y los dispositivos móviles se encuentran diferenciados según el género.

Se trabajó con las variables “*Uso espontáneo o autoorganizado de las redes sociales para fines educativos*”, “*Uso de las redes sociales inducido por los docentes para fines educativos*”, “*Percepción del efecto que genera el uso de las TIC en la educación*”, “*Tiempo de exposición a las TIC*”, “*Síndrome de Burnout*”, y “*Dependencia psicológica de las TIC*” las cuáles fueron operacionalizadas y traducidas a preguntas a través de un cuestionario que fue proporcionado por la Universidad de Colima; consta de 59 ítems formulados a manera de afirmaciones que son valoradas por el encuestado a través de escalas de Likert. Como herramienta para determinar su validez de constructo, se utilizó la técnica Análisis Factorial Exploratorio, que tras la rotación Varimax dio como resultado una estructura de 5 factores que explican el 42.4% de la varianza. Para determinar la confiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, con un resultado de 0.883.

Muestreo

El cuestionario se aplicó durante el semestre agosto-diciembre de 2019 a una muestra aleatoria de 243 estudiantes del campus del Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí durante el semestre enero-junio de 2019. Este tamaño de muestra permite trabajar con un nivel de confianza de 94% y un margen de error de 6%. Sus características se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Perfil de la muestra

Variable	Categorías	Frecuencias	%
Género	Hombre	86	36.404
	Mujer	157	63.596
Semestre:	1	30	13.158
	2	68	29.825
	3	19	8.333
	4	25	10.965
	5	14	6.140
	6	9	3.947
	7	1	0.439
	8	43	18.860
	9	13	5.702
	10	5	2.193
	11	1	0.439
Carrera	Administración	54	23.684
	Ingeniería en Gestión Empresarial	86	37.719
	Ingeniería Industrial	31	13.596
	Ingeniería Mecánica	29	12.719
	Ingeniería Mecatrónica	28	12.281
Edad (años)	17	8	3.509
	18	31	13.596
	19	44	19.298
	20	41	17.982
	21	41	17.982
	22	25	10.965
	23	16	7.018
	24	11	4.825
	25	5	2.193
	26	5	2.193
	27	1	0.439

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se muestran las dimensiones e indicadores de las variables que se utilizaron para el estudio, así como las escalas y unidades de medida.

Tabla 2. Operacionalización de las variables

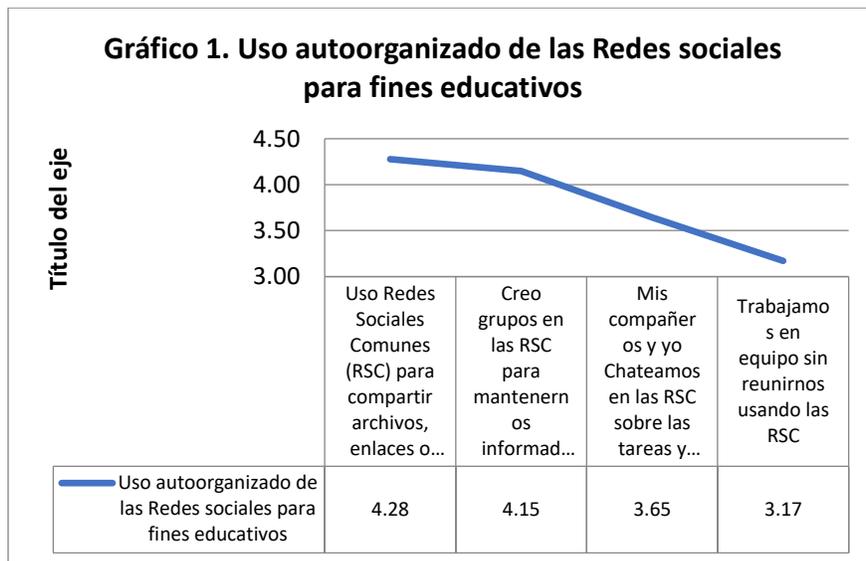
Variable	Definición	Dimensión	Indicador	Escala
Uso espontáneo o auto-organizado de las redes sociales para fines educativos	Grado en que las redes sociales son usadas para fines educativos por iniciativa de los estudiantes	Envío y recepción de información a través de las redes sociales	Uso las redes sociales comunes (RSC) para compartir archivos, enlaces o información de alguna tarea con mis compañeros.	Likert: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente 4= de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
		Comunicación sincrónica y asincrónica estudiante-estudiante vía redes sociales	Creo grupos en las RSC para mantenernos informados sobre el avance de nuestras asignaturas. Mis compañeros y yo chateamos en las RSC sobre las tareas y actividades.	
		Trabajo en equipo vía redes sociales	Trabajamos en equipo sin reunirnos usando las RSC	
Uso de las redes sociales inducido por los docentes y/o la institución educativa	Grado en que las redes sociales son usadas para fines educativos por iniciativa de los docentes y/o la institución educativa	Envío y recepción de información	El profesor nos avisa por la RSC sobre tareas o actividades.	Likert: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente 4= de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
		Resolución de dudas por el profesor	Consultamos con el profesor en la RSC cualquier duda.	
		Cumplimiento de tareas vía redes sociales	Enviamos las tareas (resúmenes, ensayos u otros documentos solicitados por el profesor) usando la RSC.	
		Comunicación sincrónica y asincrónica docente-estudiante vía redes sociales	Tenemos un grupo en las RSC con nuestro profesor solo con fines escolares	
Percepción del efecto que genera el uso de las Tic en la educación	Grado en que el estudiante percibe que las Tic influyen positivamente sobre su rendimiento académico	Desempeño académico	Usar las TIC me ayuda a mi educación	Likert: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente 4= de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
		Dependencia de las Tic para asuntos académicos	Sin las TIC no podría hacer mis labores escolares	
		Condiciones para el logro de objetivos educativos	Cuando uso las TIC para mis clases o tareas todo es mucho mejor que no usarlas	
		Condiciones para la investigación	Mis trabajos de investigación son más fáciles cuando uso TIC	
Tiempo de exposición a las Tic y/o dispositivos móviles	Cantidad de tiempo medido en horas por día que un estudiante utiliza algún dispositivo, computadora o navega en internet	Tiempo de uso de las Tic	Rango de horas de exposición a las Tic por día	1= De 0 a 3:59 h; 2= De 4 a 7:59 h; 3= De 8 a 11:59 h; 4= Más de 12 h.

Variable	Definición	Dimensión	Indicador	Escala
Síndrome de Burnout	Sentimiento de agotamiento general que desarrollan aquellas personas que experimentan a la vez demasiada presión y demasiados pocos motivos de satisfacción (Moorehead Griffin, 2004)	Cansancio emocional	Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo utilizando las TIC.	Likert: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente 4= de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
		Fatiga	Cuando termino de trabajar con TIC, me siento agotado.	
		Agotamiento	Estoy tan cansado cuando termino de trabajar con TIC, que no puedo hacer nada más.	
		Actitudes negativas	El trabajo con TIC me hace sentir incómodo, irritable e impaciente.	
		Irritabilidad	Cuando finalmente dejo el dispositivo me siento muy ansioso o nervioso y a veces hasta enojado	
		Respuestas frías e impersonales hacia los demás	Mis amigos se enojan porque cuando nos reunimos yo me la paso con mi dispositivo	
Dependencia psicológica de las Tic	Incapacidad para controlar o interrumpir el uso de dispositivos o servicios asociados a las tecnologías de la información o la comunicación, como el internet (Muñoz-Rivas y Agustín, 2005)	Deseo, ansia o pulsión irresistible	Necesito revisar las notificaciones de mi celular inmediatamente, aunque interrumpa lo que estoy haciendo	Likert: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente 4= de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo
			Al despertar, reviso la hora y las notificaciones en mi celular	
		Modificación del estado de ánimo	Me desespero si no tengo acceso a Internet	
			Me molesta que me estén insistiendo que deje mi dispositivo	
		Polarización o focalización atencional	Cuando uso mi dispositivo, pueden pasar horas sin darme cuenta.	
			Me cuesta trabajo concentrarme en mi trabajo o en mi clase porque ya quiero usar mi dispositivo	
		Incapacidad de control	Cuando finalmente dejo el dispositivo me siento muy ansioso o nervioso y a veces hasta enojado	
			Mis amigos se enojan porque cuando nos reunimos yo me la paso con mi dispositivo	

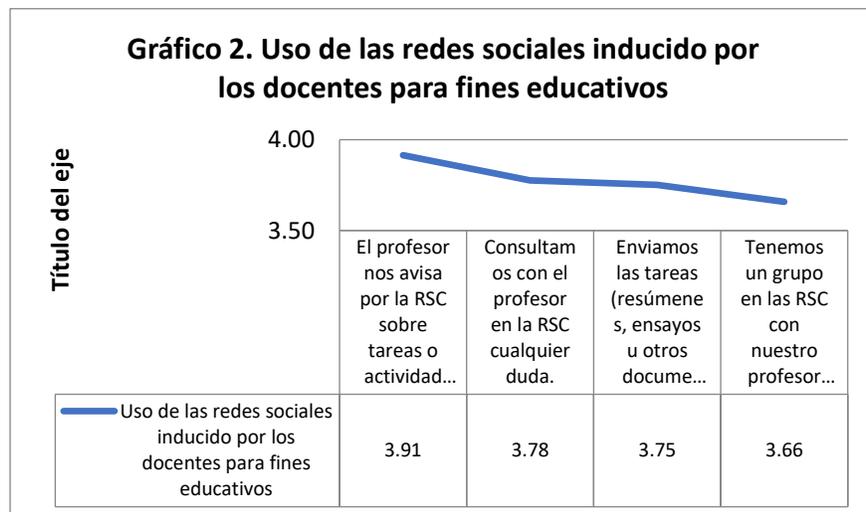
Fuente: Elaboración propia

Análisis de resultados

La primer cuestión a responder fue si el uso de las TIC, y en particular de las redes sociales como recurso para la educación es propiciado de manera espontánea o auto-organizada por los estudiantes, o bien, si es inducido por los docentes y/o la institución educativa. Como puede apreciarse en los gráficos 1 y 2, sólo dos de las preguntas relacionadas con el uso de las redes sociales por iniciativa de los estudiantes se encuentran en el rango superior a 4 (de acuerdo); pues todas las demás se encuentran entre 3 (indiferente) y 4.



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

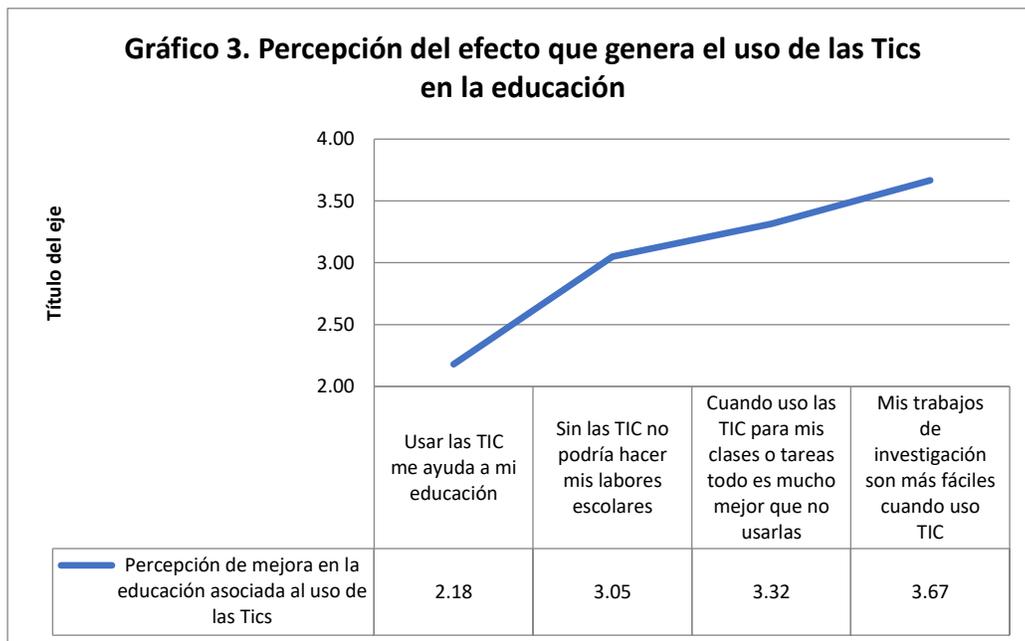
Para confirmar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los ítems que indican auto-organización o uso de las redes inducido por los docentes, se aplicaron pruebas de hipótesis z y t, con los resultados que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Prueba de hipótesis 1

	Uso espontáneo de las Tic (Valor promedio de los ítems)	3.693
	Uso de las Tic inducido por los docentes (valor promedio de los ítems)	3.369
Prueba z	Diferencia	0.324
	z (Valor observado)	0.985
	z (Valor crítico)	1.960
	valor-p (bilateral)	0.325
	alfa	0.05
Prueba t	Diferencia	0.324
	t (Valor observado)	1.094
	t (Valor crítico)	2.179
	GL	12
	valor-p (bilateral)	0.296
	alfa	0.05

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, a pesar de que el valor promedio de los ítems que sugieren *auto-organización o uso espontáneo de las redes sociales* es superior a los que sugieren *inducción del docente*, la diferencia no es estadísticamente significativa, ya que los valores-p son superiores al nivel de significación alfa de 0.05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis H1. Sin embargo, es necesario puntualizar que los indicadores de uso espontáneo o auto organizado de las TIC's eran superiores a los que son propiciados por los docentes y la institución educativa, por lo menos hasta antes de iniciar el confinamiento por el COVID-19.



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 3 se muestra el resultado de algunas preguntas que se enfocan a evaluar la forma en que los estudiantes perciben la relación entre las TIC y su desempeño educativo. Si bien la mayoría de los valores promedio se encuentra entre 3 (indiferente) y 4 (de acuerdo), llama la atención que la afirmación “usar las TIC mejora mi educación” apenas obtiene un valor superior a 2 (en desacuerdo), lo que denota que en general los estudiantes no percibían una aportación significativa de la variable tecnológica en su proceso educativo.

Se calcularon los estadísticos descriptivos de los indicadores de Burnout y del tiempo que los estudiantes dedican a las TIC por día. Esta variable obtiene un promedio cercano a 2, que nos indicaría entre 7 y 8 horas de uso de las TIC y/o dispositivos móviles por día. En cuanto a los indicadores de Burnout, el valor más elevado lo obtuvo el ítem correspondiente a fatiga (3.267). Cabe señalar que el resto de los indicadores se mantienen por debajo de 3 (indiferente).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los indicadores de Burnout

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Cantidad de tiempo que dedica al uso de las Tic por día	1.000	4.000	1.940	0.866
Cansancio emocional	1.000	5.000	2.750	1.176
Fatiga	1.000	5.000	3.267	1.127
Agotamiento	1.000	5.000	2.366	1.085
Actitudes negativas	1.000	5.000	2.276	1.196
Irritabilidad	1.000	5.000	1.789	0.941
Respuestas frías e impersonales hacia los demás	1.000	5.000	1.728	0.989

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se obtuvieron los coeficientes de correlación Pearson entre la variable *Cantidad de tiempo que dedica al uso de las Tic por día* y los indicadores de *Burnout* (Tabla 5), encontrándose que las relaciones estadísticas no son significativas, lo que nos sugiere pocos indicios de conexión entre ambas variables. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis H2.

Tabla 5. Coeficientes de correlación Tiempo de uso de las Tic/Indicadores de Burnout

Variables	Cantidad de tiempo que dedica al uso de las Tic por día	Cansancio emocional	Fatiga	Agotamiento	Actitudes negativas	Irritabilidad	Respuestas frías e impersonales hacia los demás
Cantidad de tiempo que dedica al uso de las Tic por día	1	0.053	0.021	0.093	-0.122	0.096	0.041
Cansancio emocional	0.053	1	0.446	0.259	0.234	0.175	0.146
Fatiga	0.021	0.446	1	0.458	0.327	0.102	0.131
Agotamiento	0.093	0.259	0.458	1	0.342	0.208	0.150
Actitudes negativas	-0.122	0.234	0.327	0.342	1	0.290	0.144
Irritabilidad	0.096	0.175	0.102	0.208	0.290	1	0.268
Respuestas frías e impersonales hacia los demás	0.041	0.146	0.131	0.150	0.144	0.268	1

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0.05

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 pueden apreciarse los estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con la variable *Dependencia Psicológica*. Dos de los indicadores (*Deseo, ansia o pulsión irresistible* y *Polarización o focalización atencional*) obtuvieron valores promedio que se sitúan entre 3 y 4 (entre indiferente y de acuerdo)

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de los indicadores de la variable Dependencia Psicológica

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Deseo, ansia o pulsión irresistible	1.000	5.000	3.071	1.181
Modificación del estado de ánimo	1.000	5.000	2.908	1.353
Polarización o focalización atencional	1.000	5.000	3.347	1.153
Dificultad de control	1.000	5.000	1.770	0.936

Fuente: Elaboración propia

Al calcular los coeficientes de correlación Pearson entre el tiempo de uso de las Tic y los indicadores de dependencia psicológica se encontró que aún cuando tres de ellos (*Deseo, Modificación del estado de ánimo y Polarización o Focalización atencional*) tienen relación significativa de signo positivo con la variable *Tiempo de uso de las TIC*, en general se trata de relaciones débiles que no sugerirían una fuerte conexión entre estas variables. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis H3.

Tabla 7. Coeficientes de correlación Tiempo de uso de las Tic/Dependencia emocional

Variables	Cantidad de tiempo que dedica al uso de las Tic por día	Deseo, ansia o pulsión irresistible	Modificación del estado de ánimo	Polarización o focalización atencional	Dificultad de control
Cantidad de tiempo que dedica al uso de las Tic por día	1	0.224	0.142	0.135	0.053
Deseo, ansia o pulsión irresistible	0.224	1	0.409	0.395	0.254
Modificación del estado de ánimo	0.142	0.409	1	0.306	0.298
Polarización o focalización atencional	0.135	0.395	0.306	1	0.374
Dificultad de control	0.053	0.254	0.298	0.374	1

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $\alpha=0.05$

Fuente: Elaboración propia

Finalmente se realizaron pruebas de hipótesis para determinar si los indicadores de Burnout y Dependencia Psicológica muestran diferencias significativas según el género.

Tabla 8. Prueba de hipótesis sobre la diferenciación en los indicadores de Burnout según el género.

		Cansancio emocional	Fatiga	Agotamiento	Actitudes negativas	Irritabilidad	Respuestas frías e impersonales hacia los demás
	Promedio de la muestra	2.74	3.26	2.37	2.26	1.78	1.72
	Hombres	2.831	3.301	2.133	2.301	1.588	1.565
	Mujeres	2.705	3.248	2.497	2.262	1.873	1.809
Prueba z	Diferencia	0.127	0.053	-0.364	0.039	-0.284	-0.244
	z (Valor observado)	0.773	0.340	-2.556	0.237	-2.408	-1.885
	z (Valor crítico)	1.960	1.960	1.960	1.960	1.960	1.960
	valor-p (bilateral)	0.439	0.734	0.011	0.813	0.016	0.059
	alfa	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05
Prueba t	Diferencia	0.127	0.053	-0.364	0.039	-0.284	-0.244
	t (Valor observado)	0.785	0.342	-2.478	0.240	-2.290	-1.856
	t (Valor crítico)	1.970	1.970	1.970	1.970	1.970	1.970
	GL	230	230	230	230	240	240
	valor-p (bilateral)	0.433	0.733	0.014	0.810	0.023	0.065
	alfa	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05

Fuente: Elaboración propia. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa de 0.05

Tabla 9. Prueba de hipótesis sobre la diferenciación en los indicadores de Dependencia Psicológica según el género.

		Deseo, ansia o pulsión irresistible	Modificación del estado de ánimo	Polarización o focalización atencional	Dificultad de control
	Promedio	3.08	2.92	3.35	1.77
	Hombres	2.894	2.682	3.306	1.588
	Mujeres	3.185	3.051	3.369	1.873
Prueba z	Diferencia	-0.291	-0.369	-0.064	-0.284
	z (Valor observado)	-1.850	-2.098	-0.417	-2.408
	z (Valor crítico)	1.960	1.960	1.960	1.960
	valor-p (bilateral)	0.064	0.036	0.677	0.016
	alfa	0.05	0.05	0.05	0.05
Prueba t	Diferencia	-0.291	-0.369	-0.064	-0.284
	t (Valor observado)	-1.836	-2.035	-0.408	-2.290
	t (Valor crítico)	1.970	1.970	1.970	1.970
	GL	240	240	240	240
	valor-p (bilateral)	0.068	0.043	0.683	0.023
	alfa	0.05	0.05	0.05	0.05

Fuente: Elaboración propia. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa de 0.05

Como puede verse en las tablas 8 y 9, existen diferencias estadísticamente significativas en dos de los indicadores de *Burnout* (*agotamiento e irritabilidad*), y en dos de los indicadores de dependencia psicológica (*modificación del estado de ánimo y dificultad de control*), siendo más elevados los valores promedio en personas del sexo femenino. Cabe señalar que en el valor promedio de tiempo de exposición a las TIC en hombres fue de 1.68 (entre 4 y 8 horas), mientras que en mujeres fue de 2.05 (más de 8 horas). Por lo tanto, se acepta la hipótesis H4.

Conclusiones

Las TIC, los dispositivos móviles y las redes sociales se han convertido en elementos que rodean los ambientes de aprendizaje y por tanto forman parte del contexto en el que se da la gestión escolar. Entornos de restricción en la movilidad y el contacto social como el propiciado por la contingencia Covid-19, intensifican la necesidad de comprender la forma en que estos recursos influyen sobre el aprendizaje y la convivencia de los jóvenes.

En esta investigación se indagó sobre fenómenos como el uso espontáneo o inducido de las TIC y las redes sociales en los ambientes de aprendizaje; su relación con la modalidad de estrés conocida como *Síndrome de Burnout* en estudiantes de educación superior; y la presencia de indicadores de dependencia psicológica hacia las TIC, las redes sociales y los dispositivos móviles. Los hallazgos se enlistan en el orden en que fueron planteados los objetivos de la investigación y las hipótesis.

1. Hasta el año 2019, que fue cuando se recopiló la información, predominaba el uso espontáneo o auto-organizado de las redes sociales como recursos de aprendizaje, sobre el uso inducido por los docentes o las instituciones educativas. Sin embargo, la diferencia estadística entre ambas variables es poco significativa, por lo que se rechaza la hipótesis de trabajo H1. Este hallazgo nos permite identificar un área de oportunidad para las instituciones educativas, pues denota un déficit en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos. Cabe señalar que en general, los estudiantes percibían a las TIC como poco relevantes en su proceso educativo, salvo excepciones como serían como auxiliar para la investigación.
2. No se encontró una relación estadística significativa entre el tiempo de uso de las TIC y los dispositivos móviles, con los indicadores de Burnout. Sin embargo, entre los ítems que denotan esta modalidad de estrés tecnológico, destaca el factor fatiga que obtuvo una calificación superior al resto de los indicadores. Se rechaza la hipótesis de trabajo H2.
3. Tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa entre el tiempo de uso de las TIC y dispositivos móviles, con los indicadores de Dependencia Psicológica. Sin embargo, las dimensiones *deseo o pulsión irresistible y focalización de la atención* muestran valores promedio elevados. Se rechaza la hipótesis H3.
4. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los indicadores de *Burnout* y *Dependencia Psicológica* de acuerdo con el género. En general las personas del sexo femenino resultan más susceptibles de desarrollar agotamiento, irritabilidad, modificaciones de estado de ánimo y dificultades para controlar el uso de las TIC. Por lo tanto, se acepta la hipótesis H4. Este hallazgo es consistente con lo encontrado por Lister-Landman (2015), quienes identificaron mayor vulnerabilidad en las mujeres en relación con el uso de las TIC, particularmente en lo que se refiere a los indicadores que se relacionan con las emociones.

Los hallazgos de esta investigación permiten hacer algunas apreciaciones sobre el rol que juegan las nuevas tecnologías en los entornos escolares; la importancia de que existan estrategias para que se usen de forma deliberada o inducida por las instituciones educativas, teniendo en consideración el potencial que tienen especialmente en entornos educativos donde la proximidad social está restringida.

También permite despejar dudas sobre los efectos negativos del uso excesivo de las TIC y los dispositivos móviles, tales como la dependencia psicológica y el tecno-estrés, pues como pudo apreciarse, se presentan en niveles moderados, y en general tienen poca relación con el tiempo de uso por día. Sin embargo, es interesante observar que existen diferencias significativas de acuerdo con el género, lo que abre posibilidades al diseño de estrategias diferenciadas basadas en esta consideración.

Posteriores investigaciones podrán indagar sobre los cambios en los niveles de estrés tecnológico en estudiantes y docentes durante el período de confinamiento asociado al Covid-19, ya que en la presente investigación no es posible apreciar el efecto, puesto que los cuestionarios se aplicaron antes de la contingencia.

Referencias:

- [1] Botello, H. A., & Guerrero-Rincón, I. (2017). Efectos de las características físicas en los ingresos laborales en Ecuador, 2012. *Semestre Económico*, 20(42), 127-142.
- [2] Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- [3] Díaz Barriga, F., & Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. *La investigación curricular en México. La década de los noventa, 1992-2002*.
- [4] Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas?* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- [5] Galindo, a. (2017) Usos de las TIC como herramientas cognitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una secuencia didáctica del área de lengua castellana en la IE suroriental de Pereira. Un acercamiento constructivista. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica de Pereira, Colombia.
- [6] Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer "addiction" exist? Some case study evidence. *Cyberpsychology & Behavior*, 3, 211-218.
- [7] Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos (No. 155.9042 L431e). Ed. Martínez-Roca.
- [8] Lister-Landman, K. M., Domoff, S. E., & Dubow, E. F. (2017). The role of compulsive texting in adolescents' academic functioning. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(4), 311
- [9] Jaramillo, G., Caro, H., Parra, Z. A. G., Bedoya, J. P. M., Pabón, É. A. R., & Mejía, M. C. S. (2008). Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en estudiantes de Odontología de la Universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 20(1).
- [10] Jiménez, A. L. (2010). Tecnología como fuente de estrés: una revisión teórica al concepto de tecnoestrés. *Temas de comunicación*, (21), 157-180.
- [11] Joffre, V. (2009). Síndrome de Burnout en profesionales de la salud en el hospital "Dr. Carlos Canseco (Tampico, Tamaulipas, México). Tampico, Tamaulipas, México, Universidad de Granada.
- [12] Moorhead, G., & Griffin, R. (2004). *Organizational Behavior, Managing People and Organization*, New York, Haughton.
- [13] Observatorio Permanente de Riesgos Psicosociales (2009). El tecnoestrés. Efecto sobre la salud y prevención.
- [14] Pedrero, E. P., Monje, M. R., Alonso, F. G., Girón, M. F., López, M. P., & Romero, J. C. (2007). Validación de un instrumento para la detección de trastornos de control de impulsos y adicciones: el MULTICAGE CAD-4. *Trastornos Adictivos*, 9(4), 269-278.
- [15] Quiceno, M. y Vinnaccia Alpi, S. (2007). Burnout: "Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT). *Acta colombiana de Psicología*, 10 (2), 117-125. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524858>

- [16] Salanova, M., Martínez, I. M., & Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 22-30.
- [17] Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., & Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-159.
- [18] Sandin, B. (1999). Estrés psicosocial. Madrid, España: Klinik
- [19] Selye, H. (1976). Stress without distress. In *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137-146). Springer, Boston, MA.
- [20] Sigüencia, R., & Fernández, G. (2017). *Nivel de adicción al internet y comportamiento adictivo de los niños de sexto y séptimo grado de la escuela Carlos Crespí* (Doctoral dissertation, Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/26956/1/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION%20C3%93N.pdf>.
- [21] Washton, A. M. y Boundy, D. (1990). Willpower's not enough: Understanding and overcoming addiction and compulsion. New York: HarperTrade. (traducción castellana: Querer no es poder: Cómo comprender y superar las adicciones. Barcelona: Paidós, 1991).
- [22] Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. En H.B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress* (pp. 29- 70). San Diego, C.A.: Academic Press
- [23] Woessmann, L., & Fuchs, T. (2004). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school.
- [24] Young KS. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychol Behav.* 1 de enero de 1998;1(3):237-44



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

Independencia 1100, Zona Centro, C.P. 78000, San Luis Potosí, S.L.P.

Tel.: (444) 8 14 01 54 / 128 69 66 / 128 69 67

www.cinade.edu.mx