REVISTA
INEVAL
CHIAPAS
INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
AÑO 03 N°. 04 JULIO 2018 TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Innovación y profesorado:
autovaloración del trabajo docente en Chiapas

Entre la Retórica y la Realidad educativa.
Modernidad hacia la transmodernidad

Construir escenarios de aprendizaje en la escuela.
Una mirada desde la inclusión y equidad

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS
CHIAPAS NOS UNE

Contenido

DIRECTORIO

Manuel Velasco Coello
Gobernador Constitucional del Estado

Eduardo Campos Martínez
Secretario de Educación

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Marcial José Luis Vela García
Director General

Javier García Meda
Director de Calidad e Innovación Educativa

Ana Paulina Robles Sarti
Directora de Evaluación Educativa

Jorge Alberto Hernández Flores
Delegado Administrativo

Coordinación editorial
Javier García Meda

Diseño editorial
José de Jesús Mátuz García

Corrección de estilo
José María Jiménez Morales

Diseño de portada
José Luis Ortega Flores

INNOVACIÓN Y PROFESORADO: AUTOVALORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN CHIAPAS — 4

FAVORECER EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO DESDE EL NIVEL PREESCOLAR — 10

LA LECTURA Y LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA — 12

ENTRE LA RETÓRICA Y LA REALIDAD EDUCATIVA. MODERNIDAD HACIA LA TRANSMODERNIDAD — 17

LA APLICACIÓN DEL COACHING EN EL AULA — 23

INNOVACIÓN EN PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN LICENCIATURA — 27

CONSTRUIR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA. UNA MIRADA DESDE LA INCLUSIÓN Y EQUIDAD — 32

VALIOSOS COLABORADORES — 37

* El contenido de los artículos que aparecen publicados en esta revista, es responsabilidad de los autores, cuyos nombres aparecen en los mismos.
Fotografía de portada: Ornán Gómez
Interiores: Archivo, cortesía e internet

REVISTA INEVAL CHIAPAS, año 03, N° 04, enero-julio de 2018. Es una publicación semestral editada y distribuida por el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa del Estado de Chiapas. 10 Poniente Norte N° 650, Barrio Colón, C.P. 29037, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Tel. (01 961) 611 2299. www.ineval.chiapas.gob.mx. Editor responsable: Dirección de Calidad e Innovación Educativa. Número de Certificado de Reserva: 04-2017-071012244300-102, ISSN otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: (en trámite). Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: (en trámite). Impreso en: Talleres Gráficos de Chiapas, Carretera Panamericana km 1076, colonia Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. (961) 615 0927. Este número se terminó de imprimir en julio de 2018.

Editorial

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano y el Estado está obligado a proporcionarla, aportando responsablemente los recursos que permitan que el servicio educativo atienda la demanda social en condiciones de justicia y equidad.

En este contexto, es preciso subrayar que educar es una tarea difícil y compleja, sobre todo cuando existen desigualdades histórico-sociales y diversidad de grupos étnicos que requieren de apoyos especiales para su desarrollo en condiciones de justicia igualitaria.

Es en este punto de nuestra realidad, donde la sinergia se hace necesaria para reconocer la labor del docente desde los espacios escolares. Y de aceptar que el compromiso profesional conjugado con la creatividad, hacen posible que existan niñas y niños mejor preparados.

En este sentido, el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa aporta esfuerzos en materia de investigación e innovación para que el ejercicio cotidiano de profesoras y profesores de Chiapas, coadyuven a elevar la calidad del servicio escolar. En esta ruta de mejora está el propósito de nuestra Revista INEVAL Chiapas, esperando que esta edición número 4, sirva como una herramienta de consulta y se encuentre en los contenidos de los artículos y en la experiencia de sus autores, enfoques y perspectivas que logren estos resultados.

No tenemos duda que unidos en este ejercicio de corresponsabilidad y compromiso, consolidaremos el sistema educativo nacional que merecen las nuevas generaciones de mexicanos.

Lic. Marcial José Luis Vela García
Director General del INEVAL CHIAPAS

Innovación y profesorado: autovaloración del trabajo docente en Chiapas

Nancy Leticia **Hernández Reyes**

Introducción

Las innovaciones curriculares, sin duda, se realizan de manera más frecuente de lo que pensamos, pues muchas de ellas quedan en el espacio áulico y pocas veces el docente tiene la oportunidad de compartirlas o difundirlas de manera amplia. En este trabajo se revisan algunas estrategias en materia de prácticas docentes innovadoras que se producen en Chiapas, con el fin de reconocer el trabajo que realizan los docentes a través de un ejercicio académico que consiste en la sistematización y escritura de la experiencia significativa relacionada con los objetivos curriculares del nivel básico. En este sentido, se entiende al currículum en su más amplio sentido, como todo aquello que los agentes de la escuela y de la comunidad ponen en juego en la formación de los niños y niñas que se encuentran bajo su responsabilidad.

Antecedentes

En Chiapas, los índices de logro educativo se sitúan por debajo de la media nacional, así lo muestran las cifras más recientes publicadas por el INEE (2016). Los estudiantes chiapanecos se encuentran en el nivel de logro educativo catalogado como insuficiente en estos rubros evaluados en las pruebas de EXCALE 2012[1]. Si se revisan los resultados de PISA[2] del año 2012, el porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en la competencia de matemáticas es de 74.4%, 19.7 puntos porcentuales más que la media nacional, situada en 54.7%.

[1] Examen de Calidad y Logro Educativo (EXCALE). Los datos de 2013, 2014 y 2015 no aparecen reportados en el informe del INEE (2016).
[2] Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE.

La situación se agrava por tratarse de un contexto poco favorable caracterizado por uno de los más bajos índices de desarrollo humano (IDH) del país, según datos del Informe sobre Desarrollo Humano en México 2016: "Se requiere equilibrar el desarrollo de las entidades federativas del país. En los datos presentados en este informe, se observa que las oportunidades en entidades federativas como Oaxaca, Chiapas y Guerrero han sido menores que las del resto del país" (PNUD, 2016, p. 16).

En este contexto, cobra relevancia el estudio realizado, pues lo que muestran las experiencias revisadas[3] es que, pese a las condiciones adversas, los profesores participantes dan cuenta del trabajo que realizan y de la importancia que este tiene para sus estudiantes, así como de una preocupación real y sentido innovador que les demanda el contexto.

Fundamentación teórica

La innovación curricular está muy ligada a la idea de cambio, pues en educación, aunque no todo cambio, es una innovación, cualquier innovación significa cambio. Fullan (2002),se ha encargado de estudiar de los procesos de cambio e innovación en la educación, dichos estudios lo han llevado a plantear algunos aspectos por los que muchas veces las innovaciones no funcionan:

- El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón

según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos posteriormente en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios sí

[3] Se trata de los trabajos participantes en el evento Experiencias Educactivas Exitosas que documenta el INEVAL-Chiapas desde el año 2007.

> innovan; se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo (Fullan, 2002, p. 4).

Para Hargreaves (2006) el cambio es posible desde un enfoque sostenible que atienda tanto al individuo como a la sociedad, el cambio educativo sostenible es "la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas" (Fullan, citado por Hargreaves, 2006, p. 46). En este caso el cambio está íntimamente relacionado con el liderazgo, pero poco se ha estudiado en Chiapas sobre este asunto, sobre todo cuando el liderazgo por antonomasia está identificado en la figura del director; no obstante, el profesor, a través de la implementación de las innovaciones en su práctica docente, da muestra del liderazgo que decide asumir ante los problemas que le interpela su trabajo docente.

Objetivo

Se pretende el acercamiento a experiencias innovadoras de profesores de nivel básico, con el fin de conocer la forma cómo conciben la práctica docente en función de la necesidad de aprendizaje significativo en estudiantes chiapanecos. El estudio se realiza desde el trabajo sistematizado y desde la voz de los actores -profesores participantes- para conocer cómo han vivido la experiencia desde su espacio escolar.

Metodología

Se parte de un posicionamiento interpretativo que guía el proceso metodológico cualitativo a través del análisis de contenido de información

obtenida de 51 profesores que han mostrado interés en la innovación educativa a través de compartir su experiencia en un espacio específico relacionado con el ámbito educativo; así como entrevistas realizadas a cuatro docentes pertenecientes a este grupo de docentes.

Resultados

El acercamiento a los sujetos de la investigación nos deja ver que existen rasgos importantes de innovación curricular enfocada al cambio; los cuales se presentan a continuación:

La innovación y las necesidades del contexto

De acuerdo con lo expresado por los profesores, se percibe una sensibilidad especial por el contexto donde se trabaja, los profesores son conscientes de los problemas de rezago y precariedad socioeconómica que rodea a las familias de los niños y niñas que conforman su salón de clases y en concordancia con ello, promueven, a través de sus innovaciones, incidir en el aprendizaje de los alumnos, en sus vidas, y en la posibilidad de vislumbrar un futuro distinto para ellos.

Hacer conciencia del contexto desfavorable donde se desempeñan los profesores, sobre todo en las zonas rurales e indígenas, los ha llevado a trabajar en el aula, buscando generar aprendizajes significativos, para lo cual acercan los contenidos escolares a sus contextos específicos; como ejemplo de ello, se tiene que la mayoría de las experiencias (80%) se sitúa en una temática relacionada con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como con el uso de estrategias metodológicas en el aula y su impacto en los resultados educativos.

La innovación del trabajo docente

El interés de los profesores por la innovación de su trabajo ha sido en solitario, aspecto que puede superarse, pues desde la perspectiva del

cambio educativo, este no es posible sin la participación de todos los agentes. No obstante este trabajo en solitario, los resultados obtenidos son importantes.

Existen experiencias que se han conformado y compartido por equipos docentes y equipos conformados por asesores técnicos, jefes de sector y supervisores de zona, en los cuales se puede ver una mayor transversalidad en el manejo de contenidos y mayor incidencia en la participación corresponsable de varias instancias; sin embargo, aún su número es mucho menor que el trabajo en solitario.

Valoración del propio trabajo

Es importante también el aprendizaje que este trabajo deja en los profesores, ya que la valoración que hacen los lleva a asumir posiciones autocríticas y autorreflexivas sobre los aciertos y errores; saben que son muchos los aspectos que intervienen en el proceso educativo y que falta mucho por hacer. En algunos casos llegan a plantear de manera clara los aportes de su trabajo y las diferentes dimensiones en las que incide.

A nivel del aula el proceso fue significativo debido a que se estableció una interacción más cercana entre el docente y los alumnos, se generó un vínculo de colaboración al compartir sus hallazgos, al deliberar sus ideas respecto al tema, al conflictuarse frente a la tarea de redescubrir muchos saberes que existen en la palabra hablada y reconciliar el valor que tienen los saberes escolares y los que existen en la memoria y el pensamiento de sus padres y abuelos (Docente 1).

El reto de compartir la experiencia

Para los profesores, compartir su experiencia representó un reto, sobre todo por exponer lo que cada uno hace y sobre todo someter a juicio de otros su trabajo. El reto fue superado por la importancia que representaba para ellos dar a conocer lo realizado y que esto sirviera de guía o ejemplo para otros profesores de la región o del estado. Dentro de sus expectativas estaba la posibilidad de presentar su trabajo y que se pudiera difundir ampliamente; asimismo, la posibilidad de tener retroalimentación por parte de otros actores educativos para poder mejorar su práctica, pues consideran toda experiencia como experiencia de aprendizaje.

Conclusiones

La innovación curricular en las escuelas parece germinar desde la preocupación del profesor, de su compromiso y responsabilidad con los niños y niñas que acceden a las experiencias revisadas. Esto nos lleva a cuestionar los procedimientos y mecanismos desde los cuales se evalúan los resultados de la educación, el papel que ocupa el docente en estos, así como la asignación de los recursos destinados a los procesos de mejora educativa. Hace falta voltear la mirada hacia los diversos contextos socioculturales y hacia las innovaciones curriculares que han resultado exitosas en cada uno, acuerpando el trabajo realizado por los docentes en "solitario".

Referencias bibliográficas

Fullan, Michael (2002). "El significado del cambio educativo; un cuarto de siglo de aprendizaje". En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1- 2). Http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html

Hargreaves, A., y D. Fink (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. En Revista de Educación, 339. Pp. 43-58.

INEE (2016). Banco de indicadores educativos. Consultado el 13 de mayo de 2017 en: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Chp/2014_EF_Chp.pdf

PNUD (2016). Informe sobre Desarrollo Humano México 2016. Desigualdad y Movilidad. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito

desde el nivel preescolar, una propuesta factible

Patricia Guadalupe Acero Acero

Es bien sabido que en el nivel de preescolar no se debe enseñar formalmente a leer y escribir por múltiples razones de tipo conceptual. Pero también es de conocimiento general que el alumno de este nivel, de alguna forma y de acuerdo a su desarrollo individual, debe reconocer algunas características del sistema de escritura.

La experiencia que al respecto se ha generado y se continúa generando es muy grande y diversa. En esta ocasión nos referiremos a las habilidades que el uso de diversos textos puede favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito en los alumnos del jardín de niños.

Estamos hablando en concreto del uso de estos apoyos diversos en la apropiación del nombre propio, y la pauta sonora que permite a niñas y niños familiarizarse con la escritura a partir del contacto con materiales impresos para adquirir progresivamente elementos que faciliten la comprensión de cómo es y cómo funciona este sistema de escritura.

Los elementos que rodean al escolar y que pueden considerarse como favorecedores para

el desarrollo de esta habilidad, son múltiples y diversos. Tales como: presenciar e incluso intervenir en actos de lectura y escritura imitando a adultos, observar mientras alguien lee o escribe. Además, aunque los niños no sepan leer ni escribir como las personas alfabetizadas, intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que notan y lo que "creen que está escrito" en determinado texto.

A esta condición natural de desarrollo infantil, la experiencia ha demostrado que para que el escolar sea protagonista de este nivel de competencias, es fundamental la colaboración de padres y madres de familia y de su apoyo en casa en actividades como las siguientes: lectura de cuentos y de todo tipo de narraciones por parte de los padres. Lectura que debe hacerse en voz alta, leer y escribir en el hogar letreros, que bien puede ser nombre del hijo, del papá, de la mamá, de los hermanos, incluso de aparatos domésticos con los que el niño esté en contacto más frecuente. Asimismo, fomentar el cuidado de los libros, la escritura, y hablar con los hijos precisamente sobre libros y toda clase de textos formativos.

En fin, crear toda una cultura escolar y familiar en la que el niño de hecho esté involucrado y sea protagonista. Una cultura de vida amante de la lectura.

También deben ser tomados en cuenta proyectos que en la práctica docente contemplen la experiencia de explorar con textos escritos, explorar con letras móviles, identificar palabras largas y cortas, identificar dónde está un número y dónde se coloca una palabra. Realizar, asimismo, competencias en el ámbito de los seis campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud de los niños, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artísticas.

La experiencia lo ha demostrado: la puesta en práctica de esta y de otras actividades similares coadyuva a que los alumnos de preescolar se apropien del sistema de escritura no concreta de acuerdo a su contexto. Se puede decir también que esta línea de trabajo permite "aprender a aprender".

La lectura y LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA

Bissael **Pimentel Avendaño**

Introducción

Las investigaciones relacionadas con el bajo rendimiento académico en alumnos de educación básica de varios países occidentales, entre ellos México, mencionan que una de las causas obedece a problemas en la adquisición de la lectura-escritura: niños que al ingresar a la educación primaria carecen de educación preescolar y maestros que presentan deficiencias en la formación pedagógica, psicológica y lingüística para tratar problemas específicos. Estos estudios también evidencian que el lenguaje oral y el escrito tienen mutua influencia y su uso funcional, social y cognitivo, se inicia desde edad temprana.

Expertos en temas psicolingüísticos como Isabel Solé, Felipe Garrido, Lidia Lerner y Ana Teberosky, reconocen que el mejor espacio para formar lectores es el hogar, pero es la escuela el segundo escenario para desarrollar esta habilidad, sobre todo para aquellos que no han tenido "el privilegio de nacer y vivir en un ambiente de cultura, civilidad y saber", dice Garrido (2004); en la escuela, ya sea como actividad curricular u objeto de enseñanza, debe ser una preocupación que comprometa a la comunidad escolar.

El Informe Delors (1997) atribuye a los maestros la responsabilidad de enfrentar el reto de favorecer en los estudiantes y en ellos mismos la adquisición de habilidades, competencias y

destrezas que les permita aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir. Consecuentemente, la lectura en el aula se traduce en una responsabilidad que debe asumir el profesor para convertirla en recurso de aprendizaje y acceso al conocimiento universal.

En este sentido, es importante expresar lo que se percibe en las escuelas de formación de profesores y sus desafíos para enfrentar la demanda de la sociedad actual.Toda vez que se requiere de profesores que enfaticen el saber hacer, es decir, "que privilegien las habilidades, competencias y destrezas técnicas de la profesión, por encima de la profesión", como lo sostiene Mercado (2007).

Leer es una actividad imprescindible en el ejercicio de la docencia

En una tarea trascendente como la formación de ciudadanos, el sustento teórico del profesor, adquirido en diversos espacios por diferentes medios, es inherente a su práctica en el aula. Uno de esos medios eficaces es la lectura como objeto de conocimiento, que permite al profesional de la educación penetrar

en la información pertinente y apropiarse de los aspectos básicos de los contenidos curriculares y reflexionar sobre ellos para saber si cumplen o no la función de transformación social que es la misión sustantiva de la escuela.

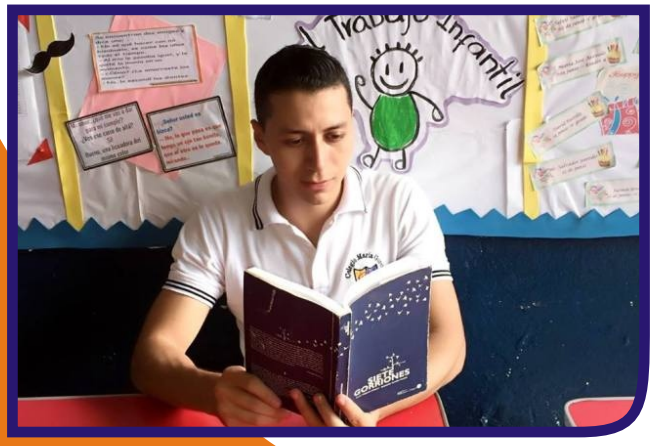
Stone (2008) sostiene que las recientes normas curriculares en diversos países, esencialmente los desarrollados, exigen que el trabajo escolar esté centrado en el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos creativos, así como el rechazo a pruebas que evalúan a los alumnos con fragmentos aislados de información por medio del sistema de opción múltiple.

El acto de leer implica el ejercicio de una de las cuatro habilidades cognitivas básicas de la lengua, íntimamente relacionada con otra habilidad del mismo rango: la escritura. La importancia de la lectura es incuestionable; la indagación psicolingüística en este campo se ha multiplicado recientemente y el resultado es coincidente: los niños requieren desarrollar diversas habilidades para el logro de su aprendizaje.

Carrasco (2007) define a la lectura como un "proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura".

La función epistémica de la lectura permite no solo el acceso a la información, sino también a su transformación en conocimiento. La elaboración de una reseña, un informe, un resumen o una síntesis sobre cualquier disciplina implica el uso de operaciones cognitivas en las que intervienen conjuntamente la lectura y la escritura como tareas híbridas que fomentan el pensamiento y el aprendizaje.

En la elaboración de una síntesis se ponen en juego otras habilidades cognitivas que se traducen en organizar, seleccionar y enlazar



información procedente de varios textos; la síntesis es un ejercicio de comprensión de ideas que devienen de fuentes diversas para relacionarlas entre sí y seleccionarlas para la construcción de un nuevo texto o discurso; por supuesto que es una tarea demandante, incluso para estudiantes de niveles educativos avanzados.

El ejercicio permanente de la lectura proporciona al docente las herramientas metodológicas para construir con rigor científico el discurso académico que requiere su labor. Los cursos sobre este tópico, ineludibles en la formación de profesores, incorporan estrategias para el desarrollo de la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora, así como la formación de lectores tomando como referentes teóricos los documentos más accesibles en la adquisición del aprendizaje.

En los últimos años, la práctica de la fluidez lectora ha sido soslayada por la escuela primaria, con el supuesto erróneo que el estudiante la adquirirá sin una ejercitación específica, pero la realidad nos dice algo diferente, un porcentaje

alto de alumnos ingresa a la secundaria sin ser lectores fluidos. También conviene incorporar en la enseñanza de la lectura la regulación de la velocidad; no necesariamente alcanzar una rapidez lectora lleva a una comprensión profunda de lo que se ha leído.

Los recientes estudios relacionados con la comprensión lectora coinciden en afirmar que los estudiantes deben privilegiar el desarrollo de la comprensión, no solo memorizar hechos y cifras; el trabajador debe saber cómo aprender y pensar para alcanzar el éxito en esta era digital y vertiginosa.

El Universal Diccionaryofthe English Language en 1898 definió al acto de comprender como "Aprehender o captar plenamente; saber o aprehender el sentido, importancia, intención, motivo de; percibir por medio de la mente; apreciar la fuerza o el valor de; asociar un sentido o interpretación a; interpretar; explicar; ser inteligente y consciente". Hoy, ese concepto sigue vigente. Aunque la enseñanza de la comprensión debe ser un fin educativo en las disciplinas curriculares, suele aplicarse exclusivamente en los procesos de lectura y escritura.

La historia de la humanidad revela que el concepto de comprensión data desde épocas remotas: tradiciones religiosas, cuyos profetas utilizan metáforas y parábolas para que sus seguidores establezcan conexiones e interpretaciones; pensadores como Platón, Confucio y Lao Tsé, cuyas enseñanzas se recrean en alegorías o pedagogos como Juan Amós Comenio, quien magistralmente transmite su pensamiento pedagógico, a través de analogías, son suficientes evidencias.

Hasta ahora en México, la enseñanza de la comprensión como meta educativa no es una exigencia escolar; sin embargo, ha habido desde hace algunas décadas la necesidad de impulsar líneas estratégicas para mejorar los procesos educativos en todos los niveles de escolaridad y mejorar los procesos de formación superior de los docentes que intervendrán en estos procesos; en esta doble acción el desarrollo de la habilidad lectora constituye uno de sus objetivos para lograr una mejora progresiva de los procesos de aprendizaje y de autoformación que demandan las condiciones del presente siglo.

En conclusión, para el logro de una eficiencia lectora se requieren: conocimiento de vocabulario y de sintaxis del texto, estrategias de comprensión, decodificación y reconocimiento de las palabras, fluidez de lectura y motivaciones para seguir leyendo.

Es imprescindible, por tanto, que el profesor del siglo XXI asimile suficientes recursos cognitivos para entender los procesos de lectura y su consiguiente comprensión y provea a sus alumnos de estrategias para el acercamiento a diferentes textos académicos, literarios o de cualquier otra naturaleza y función, con la finalidad de que sean capaces de disfrutar, aprender o resolver problemas a los que se enfrentan.

REFERENCIAS:

GARRIDO, F. (2004). Para leerte mejor. México: Planeta

DELORS, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO

MERCADO (2007) STONE, M. (2008). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires: Paidós

BOFARULL, M., CEREZO, M. (2006). Comprensión lectora. Barcelona: Grao

CARRASCO, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*, Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-abril, vol. 8, núm. 17 pp. 129-142

LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. México: SEP/FCE

Universal Dictionary of the English Language (1898)

Entre la Retórica y la Realidad educativa.

Modernidad hacia la transmodernidad

Emiliano Leovigildo Hernández López

La opinión de la legalidad educativa no se hace efectiva en muchos países por la "escasa" financiación real a donde verdaderamente se requiere y por la significativa deserción y absentismo escolar, debido a razones socioeconómicas y estructurales que vivimos. En México, por ejemplo, la generalización de la educación obligatoria sigue siendo una quimera y los gobiernos incumplen sistemáticamente los objetivos fijados. El aumento de la pobreza y de las desigualdades sociales, a pesar del crecimiento económico de algunas zonas, sigue condicionando el acceso a la enseñanza, la permanencia del alumnado a lo largo de la escolaridad y la obtención de unos resultados mínimamente satisfactorios.

Una de las causas de tales carencias se debe a la hegemonía de las políticas neoliberales de desmantelamiento del Estado y aumento de la privatización, incluso dentro del sector público, con el ensayo de nuevos mecanismos de gestión y evaluación empresarial. En Europa y en otros países desarrollados la universalización de la enseñanza se alcanzó en las décadas de los sesenta y setenta, aunque esta se retrasa en países como en nuestro caso, hasta que no transitan de la dictadura a la democracia en los años ochenta.

La extensión de la escolarización tiene efectos contradictorios. Por una parte, se avanza en la democratización del saber y en el incremento del capital cultural por parte de la población y, en consecuencia, en la igualdad de oportunidades ante la educación; pero al propio tiempo, la masificación del alumnado y del profesorado, que conviven en centros decimonónicos ajenos a cualquier reconversión organizativa y curricular, muestra las carencias y disfunciones que hacen sonar las alarmas en los organismos educativos nacionales e internacionales. Por eso, a partir de los años

setenta y hasta hoy no cesan las referencias a la crisis de la educación, acrecentada por la celeridad de los cambios tecnológicos, sociales y culturales en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, que pillan a la institución escolar con el paso lento y cambiado. Asimismo, el abismo entre el saber escolar, gobernado por la rigidez del código disciplinar, fragmentado en elementos compartimentados e inconexos, y la realidad actual y los nuevos desafíos del mundo del trabajo y de la cultura, es cada vez más amplio y profundo. Sin embargo se sabe que los problemas, cada día más pluridisciplinares, transversales y multidimensionales, requieren un enfoque sistémico, transdisciplinario e integrado.

Se constatan, por tanto, las limitaciones e incapacidad de las reformas para conseguir que la expansión educativa se corresponda con la obtención de unos logros satisfactorios y para garantizar el derecho a una buena educación y a un aprendizaje sólido -no a una mera escolarización- para toda la infancia y la adolescencia. Porque a los problemas de equidad -igualar a un alumnado desigual- y de calidad, se suma la atención de un alumnado crecientemente diverso con relación a su procedencia sociocultural y a sus facultades y ritmos de aprendizaje, en sociedades cruzadas por el cosmopolitismo, el multiculturalismo y la complejidad.

Ello explica que en todos los movimientos de reforma existan dos palabras o conceptos clave, como son la igualdad de oportunidades y la calidad de la enseñanza, a partir de las cuales se vertebran todos los discursos, programas, mensajes, leyes, recomendaciones e intervenciones que a veces inciden o se plasman en la realidad y otras se quedan en mera retórica. Palabras ambiguas, polisémicas, con significados contradictorios, distintos según sea quien y en qué contexto se pronuncian. La misma ambigüedad y versatibilidad que adquiere la noción reforma, un concepto paraguas donde cabe casi todo: la mejora, el mantenimiento del orden establecido, la mera modernización, el cambio maquillado, la involución o el humo del discurso retórico. La reforma expresa visiones generales o particulares y compromisos con la educación (valores que se priorizan, regulación de las enseñanzas pública y privada, gestión de la enseñanza. Modelos de inclusión y exclusión escolar...), intereses, relaciones de poder y alianzas entre partidos políticos, agentes educativos y "lobbies" educativos que actúan como auténticos poderes fácticos: La Conferencia Episcopal y sus satélites, los altos funcionarios de la Administración y la Inspección, las Asociaciones de Directores y

Catedráticos, los sindicatos docentes corporativos, los opinadores mediáticos...

Otra oleada de reformas es la que casi siempre queda pendiente: la de la reestructuración del sistema educativo, porque "los reformadores suelen carecer, por lo general, de perspectiva histórica. Padecen de un mal conocido como adanismo, presentismo o ahistoricismo. Creen que parte de cero, no han aprendido de lo sucedido con reformas anteriores y actúan como si no existiera eso que se ha dado en llamar 'Las culturas escolares' o la gramática de la escuela: ese conjunto de tradiciones -ideas, mentalidades, prácticas- sedimentadas en el tiempo, no puestas en cuestión, producto en parte del saber empírico de los profesores, pero también del juego de fuerzas internas que se generan en los sistemas educativos", (VIÑAO, 2005).

Muchas reformas, en efecto, se quedan en la periferia de la innovación, entendida esta como un conjunto más o menos articulado de ideas, procesos y estrategias que provocan cambios en las prácticas educativas vigentes. Iniciativas reformistas que afectan solo al envoltorio: materiales curriculares más modernos y sofisticados, listados de objetivos y competencias concebidos desde una óptica tecnocrática, supresión o introducción de nuevos contenidos, salidas al entorno concebidas como un apéndice anecdótico al margen del currículum y mediante un enfoque transmitivo tradicional, uso de técnicas y realización de actividades teóricamente renovadoras, pero desprovistas de cualquier finalidad educativa y totalmente descontextualizadas, que acaban descafeinándose y convirtiéndose en un puro e inútil activismo, y que, por el contrario, no cuestionan en absoluto la cultura escolar, planteándose otro tipo de conocimientos más relevantes, no alteran la vida cotidiana en las aulas, con un mayor protagonismo y empoderamiento por parte del alumnado y del profesorado, ni modifican la rigidez de la organización escolar y de los tiempos y espacios escolares, ni transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni contribuyen a construir comunidades escolares inclusivas y participativas. Entonces, ¿qué tipo de sujeto se está educando para la transmodernización?

¿Por qué fracasan las reformas?

Según Carbonell, Jaume. "Una educación para mañana", manifiesta siete factores que dificultan el éxito de las reformas: los escollos donde los sistemas educativos casi siempre tropiezan. Son estos:

a. La ausencia de un diagnóstico real y profundo de la realidad educativa que dé cuenta de los nuevos elementos que configuran la realidad macroeducativa y microescolar, del grado de aplicación de las reformas, del impacto de las medidas más emblemáticas, de las complicidades y resistencias generadas entre el profesorado y otros agentes educativos, de los necesarios procesos de seguimiento y evaluación para determinar qué aspectos deben corregirse y qué otros no deben tocarse. Aunque a veces, por aquello de las ironías de la historia, el mayor éxito hay que buscarlo en el fracaso de ciertas reformas.

b. La nula o escasa financiación específica, con políticas de ajuste y reducciones presupuestarias, sobre todo -pero no solo- en épocas de crisis y de vacas flacas. Es sabido que las grandes reformas españolas -y la mayoría de las latinoamericanas- se han frustrado a la hora de lograr la gratuidad de la enseñanza, una mayor igualdad de oportunidades o una mejora de la calidad de la enseñanza.

C. La falta de consenso o de un pacto educativo (académicos, sindicatos, sociedad civil) en torno a las grandes cuestiones educativas que contemplan las reformas, con el objetivo de garantizar una mínima estabilidad al sistema educativo y evitar que cualquier cambio de gobierno suponga una nueva reforma. De un pacto en distintos planos: entre los partidos políticos, entre los diversos sectores de la comunidad educativa, entre los diversos agentes sociales y entre los poderes públicos centralizados y descentralizados. Diversos organismos recomiendan que las reformas, con sus necesarios ajustes coyunturales, tengan una vigencia de unos veinte-veinticinco años. El caso de Finlandia es paradigmático al respecto: lleva un cuarto de siglo con la misma reforma y a juzgar por el informe PISA y otras evaluaciones internacionales, es uno de los sistemas educativos más exitosos.

d. La formación inicial y permanente del profesorado, en la que se precisa una selección más exigente de los candidatos y una oferta más sólida respecto a los contenidos culturales y profesionales -no meramente didáctico-metodológicos-, y una mayor vinculación con la práctica. Supone, asimismo, una nueva cultura docente más colaborativa, más abierta a las nuevas ideas innovadoras y más comprometidas con la más amplia diversidad de alumnos y alumnas, y con la comunidad educativa y su entorno.

e. Los problemas de aplicación y de implementación de medidas coherentes con las orientaciones generales y que en el día a día consigan implicar al profesorado y mejorar la educación.

f. La existencia de diseños uniformes para realidades diversas, que se exportan a otros países, siguiendo las recomendaciones de expertos, haciendo

caso omiso de la voz del profesorado y del contexto socioeducativo. O que se aplican de forma homogénea en el interior de un país, sin atender las singularidades específicas de cada lugar.

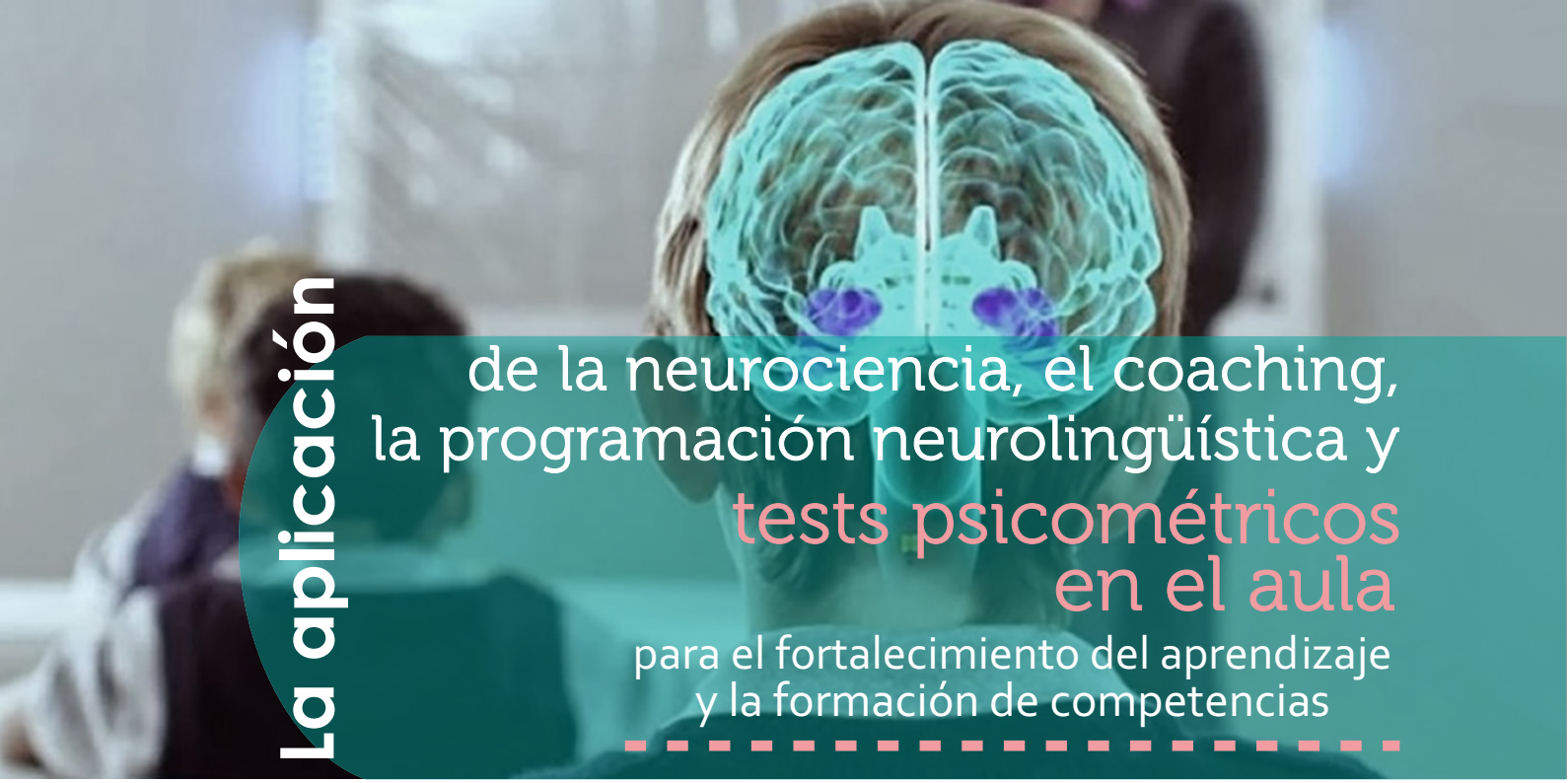
g. La soledad de las reformas educativas que, en la práctica se circunscriben a reformas meramente escolares, que no atienden la variedad, riqueza e influencia de otros entornos de aprendizaje y socialización cada vez más influyentes y que, por otro lado, no se articula con otras políticas culturales y sociales públicas: la única manera de ofrecer una respuesta global a los problemas escolares y educativos relativos a la distribución sólida y equitativa del conocimiento y a la cohesión social, mediante la corresponsabilidad de todos los agentes de la comunidad.

Existen otras razones que conducen al fracaso de las reformas. Una tiene que ver con el proceso de elaboración y ejecución de arriba-abajo, prescindiendo de la participación e implicación del profesorado y que, como consecuencia, genera reacciones de oposición, rechazo, desconocimiento, desilusión e indiferencia. Ello forma parte de otra retórica: todo se hace en nombre del profesorado, pero sin el profesorado. Otra tiene que ver con los tiempos y ritmos de gestación y aplicación: las reformas pierden gas y languidecen con el paso del tiempo, algunos de sus objetivos iniciales se desnaturalizan y se van perdiendo los hipotéticos entusiasmos y complicidades iniciales. Basta solo con ver el contenido de los borradores y documentos iniciales, el desarrollo de las leyes y los decretos posteriores: sea cual sea la filosofía y orientación de la reforma, se va perdiendo el impulso inicial y se asiste a un progresivo deterioro.

Una tercera se relaciona con el divorcio entre la legalidad y la realidad: las reformas y las macro políticas van por un lado y la realidad de los centros y de las aulas van por otro. Dos mundos desconectados que funcionan con total autonomía. Prueba de ello es que con reformas socialmente segregadoras y pedagógicamente tradicionales se han desarrollado experiencias innovadoras progresistas y alternativas de gran interés. Y al contrario, con modelos comprensivos los centros han establecido itinerarios solapados y agrupaciones de carácter segregador. Por otro lado, una buena parte de lo que sancionan las leyes, debido al exceso de reglamentación y regulación

burocrática, apenas se hace visible en los centros, sobre todo lo que atañe al campo de la innovación educativa. Por eso se dice con frecuencia, **no son las reformas las que cambian los centros, sino los centros los que cambian las reformas.**

Un último aspecto alude a la ausencia de políticas educativas globales que den respuesta a todos los factores que intervienen en la escuela y que, de modo directo o indirecto, repercute en el proceso educativo de la infancia y la adolescencia. Existen actuaciones más o menos afortunadas, pero no políticas que las integren de forma coherente en un proyecto común, instalándose una compleja trama de vasos incomunicantes o de muros entre la legalidad y la realidad, entre el sistema universitario y el no universitario, entre las culturas profesionales de los distintos niveles educativos, entre los discursos pedagógicos y los materiales curriculares, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre las exigencias al profesorado y su débil formación permanente, entre las distintas disciplinas y áreas de conocimiento, entre la realidad escolar y la social, entre lo que se aprende dentro y fuera de la escuela, entre algunos planteamientos curriculares y la rigidez de los tiempos y espacios, entra instituciones de la administración educativa que, debido a las complejas relaciones de poder y a las diversas sensibilidades, actúan como reinos.



La aplicación de la neurociencia, el coaching, la programación neurolingüística y tests psicométricos en el aula

para el fortalecimiento del aprendizaje y la formación de competencias

Margarita Graciano Alcaraz

La educación tiene como finalidad principal el coadyuvar con el individuo para el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias para que cumpla su destino, es decir, mejor calidad de vida. El contexto mundial de crisis económica, social y ambiental conlleva un mayor reto, donde la única constante que siempre se repetirá con validez absoluta: es el cambio; sin embargo, el tipo de cambio dependerá de la visión, perspectiva y formación de los individuos en la escuela con vistas a generar, elevar o fortalecer la competitividad de un país. Por tanto el papel de la escuela (a través de la función docente) es el de convertirse en un espacio de aceptación de la individualidad personal sin juicios ni prejuicios, con expectativas positivas, con el conocimiento para orientar a los educandos en la búsqueda, reconocimiento de sus cualidades, canalizándolas a una efectividad personal, profesional, laboral, social para él, para la(s) comunidad(es) en las que interactúa.

El eje central del sistema educativo es el aprendizaje centrado en el alumno; a través de la neuroeducación se aprovechan los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para enseñar y aprender mejor; esto conlleva a una segunda pregunta, ¿cómo aplicar estos conocimientos? La respuesta: por medio de coaching, de la programación neurolingüística y del test human side.

La neurociencia ha demostrado que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables (Damasio, 1994). Además, las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje (Erk,

2003), mientras que en el estrés crónico la amígdala (una de las regiones cerebrales clave del sistema límbico o "cerebro emocional") dificulta el paso de información del hipocampo a la corteza prefrontal, sede de las funciones ejecutivas. Si entendemos la educación como un proceso de aprendizaje para la vida, la educación emocional resulta imprescindible porque contribuye al bienestar personal y social.

El coaching educativo es una disciplina que favorece la consecución de objetivos, metas, así como la superación de retos que los docentes atienden en su práctica cotidiana hacia la transformación de la cultura escolar centrada en el aprendizaje del alumno. Un coach acompaña contribuyendo a que el otro (coachee) fortalezca sus procesos de pensamiento, comprenda con mayor precisión su realidad; reconozca, aclare sus valores, emociones, sueños, retos y conflictos; relacione todos los elementos anteriores con su práctica para mejorar su liderazgo. Es necesario que se puntualice que el coach es solamente un facilitador del aprendizaje y del desarrollo del otro, facilitando un equilibrio entre el área cognitiva y la emocional; aspirando a que el docente-coach piense con sus alumnos, no por ellos. El coaching es un proceso que se basa en el establecimiento de objetivos, así como la consecución de los mismos utilizando herramientas transversales como la Ontología del Lenguaje, la Programación Neuro-Lingüística (PNL), la Terapia Gestalt, Terapias de Movimiento Corporal y terapia de respiración.

En mi experiencia como coach educativo me permití iniciar la aplicación de las técnicas e instrumentos de las disciplinas de Coaching, Programación Neurolingüística y test psicométricos, como el Human Side y el de identificación de preferencias en los distintos sistemas representativos; en primer lugar, en docentes y directores de escuelas públicas a través del Programa LISTO de Worldfund; trasladando esa experiencia en el aula, obteniendo así gratas sorpresas al potencializar el aprendizaje y desempeño de los educandos a nivel superior, así como impactos sociales significativos a través de las asignaturas cursadas. La aplicación de estas herramientas se derivó de varias situaciones en las que mientras impartía clases mis alumnos tenían rostros somnolientos, bostezaban, inclusive hasta leían libros en el momento que estaba compartiendo vivencias personales relacionadas con el tema a exponer (abrir mi corazón, narrar experiencias no gratas combinadas con historias inspiracionales de familiares, amigos o hasta parejas sentimentales). Así que, ante estos escenarios decidí aplicar en primer lugar el coaching,

haciendo preguntas de coaching ontológico al momento de iniciar las clases: ¿Por qué estás estudiando esta Licenciatura/Maestría y/o Doctorado?, ¿Para qué? Y ¿Quién eres?, estas preguntas me permiten identificar la razón principal "Por qué", las expectativas o futuro "Para qué" y un perfil de experiencias traducidas a una imagen de autoconcepto/autoestima "Quién soy"; esta primera intervención me permitió dar ejemplos que atendieran dichas preguntas. Sin embargo, el efecto no duraba mucho, solo captaba la atención de los educandos durante la primera sesión en la que aplicaba esa técnica, pero en las subsecuentes sesiones todo era igual. Cuando continué capacitando con las técnicas de coaching, tuve en mis manos por primera vez el test Human Side, entendí que mucho de mi comportamiento tenía que ver con mi programación cerebral, soy visionaria e intuitiva, ambas preferencias relacionadas con el hemisferio cerebral derecho que me permite estar más preparada para el cambio; atender varias cosas a la vez (pero que también me hace tender a no concretar nada) entendí que quizá si en mi grupo tenía alumnos con diferentes perfiles, dictaba clases solo para los alumnos con mi mismo perfil. Con la Programación Neurolingüística identifiqué que todos tenemos tres procesos: Pensar, Sentir y Actuar; que bajo esta óptica tenemos cuatro personalidades: **Azul:** Pensar, Actuar, Sentir; **Verde:** Actuar, Pensar, Sentir; **Amarillo:** Pensar, Sentir, Actuar; **Roja:** Sentir, Actuar, Pensar. Aprendí que si el individuo utiliza más su hemisferio cerebral izquierdo es racional, mientras que cuando usan el derecho son más emocionales; el primero es reacio al cambio, el segundo está programado para el cambio.

En el Doctorado conocí que con el descubrimiento del genoma humano todos los individuos tenemos el gen no. 6 de la Inteligencia, con todo esto, entendí que los individuos traemos un código genético que es una programación para actuar, para pensar, para aprender, inclusive para sentir. Sin embargo, lo principal al combinarlo con el coaching es que no debemos juzgar, solo entender.

Como docente mi perspectiva es más compleja y de mayor responsabilidad, el diseñar espacios de aprendizaje que disminuyan el estrés, que incentiven la confianza, a través de una comunicación asertiva que les permita a cada uno de mis educandos potencializar su aprendizaje para encontrar soluciones

efectivas que se traduzcan en la generación de competitividad para mejores condiciones de vida, solo puedo lograrlo a través de estos instrumentos con validez científica y objetiva.

Al principio fue difícil hoy al aplicarlo en el aula, también he logrado aplicarlo en coaching empresarial y coaching deportivo en las fuerzas básicas categoría sub-17 del Equipo Chiapas Jaguar, F. C. (el resultado conjuntamente con el conocimiento y liderazgo de su coach deportivo, Juan Manuel García Zavala, llegaron por primera vez en la historia a la liguilla).

Los resultados de los test en el ámbito educativo te permiten diseñar planeaciones didácticas basadas en competencias, enseñar al alumno a que diseñe sus propios procesos de aprendizaje y de comunicación, aunado a potencializar sus conocimientos, habilidades, destrezas para convertirlas en competencias. Tanto a nivel Licenciatura como Posgrados, los incito a realizar proyectos aplicados (es un término que utilizo para que del contenido temático de una asignatura lo apliquen en su trabajo, familia o inclusive en el ámbito personal, presentando los resultados del antes y después), combino la técnica del Gold Circle: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué? El interés de mis alumnos es notorio, en lugar de una cátedra de un solo interlocutor se generan verdaderas comunidades de aprendizaje a través del debate y diálogo abierto; los impactos en las comunidades donde ellos interactúan, así como el número de juegos ganados son mi mayor inspiración, sustento y base para considerar que estas técnicas de verdad funcionan. Los exhorto a convertirnos en Docentes Coach Líderes Transformadores para mejorar las expectativas de calidad de vida de nuestros educandos.

Referencias de libro:

Campos, A. (2010), Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. La educación.

Damasio, A.R. (1994). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.

Erk S., Kiefer M. Grothe J., Wunderlich AP, Spitzer M., Walter H (2003). El contexto emocional modula el efecto de la memoria posterior. Neuroimage.

Innovación en práctica docente en la educación superior: una experiencia en licenciatura

José Emiliano Rodríguez Álvarez

Resumen

El presente trabajo es una experiencia de innovación en el ejercicio docente realizado por un servidor, José Emiliano Rodríguez Álvarez, en la Universidad Autónoma de Chiapas, con dos grupos de la licenciatura en pedagogía y un grupo en la licenciatura de filosofía.

La experiencia se centra básicamente en los intereses de conocimiento de los estudiantes y en la posibilidad de crecer en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje junto con los otros, de manera integral, atendiendo a los asuntos conceptuales e informativos de las asignaturas correspondientes y los asuntos que implican la vida misma.

Palabras claves

Aprendizaje, diálogo, práctica docente.

Introducción

Debido a las constantes reflexiones sobre mi práctica docente, la cual intento actualizarla tomando en cuenta los resultados y la experiencia del curso anterior, en este trabajo quiero compartir una nueva manera en el que abordé las sesiones de clases.

No me inspiro en ninguna teoría en concreto, ni pretendo mostrar la efectividad de alguna en particular, más bien, la teoría que acompaña este texto fue tejida día con día a través de un diario de clase en donde escribía lo observado, contrastado o fortalecido por el diario de clase que los estudiantes llevaban, de ahí que este texto no irá acompañado de citas como a veces se estila, para hacer oír la voz o el pensamiento de quienes, como yo, compartimos la vida con los estudiantes universitarios. Estoy

convencido de que los grandes teóricos de la educación y del aprendizaje partieron de ir reflexionando sobre su práctica y de las observaciones de la práctica de sus demás compañeros, de lo que sucedía y se vivía en la escuela, con la finalidad de seguir encontrando sentidos de intereses y de vida en la misma.

Es posible que lo que escribo no sea nuevo, en el sentido de que otras personas hayan escrito y reflexionado sobre algunos tópicos de los que acá narraré, pero sí es nuevo en el sentido de que en la vida de la comunidad, de la universidad a la que pertenezco es una manera nueva y diferente de incentivar el aprendizaje, tal como los mismos estudiantes lo refieren, y que más adelante puntualizaré.

Corpus experiencial

Observo en la generalidad de la práctica docente universitaria una constante, que es la de centrar el proceso de la clase en los intereses del docente que imparte la asignatura, en lo que él considera que se debe de leer, de aprender, de evaluar y cómo evaluar eso que se tiene que valorar. Es cierto que el docente como tal debe ser el experto en los contenidos y el abordaje de la cátedra que se le confía, pero considero que el proceso no se debe centrar en lo que él considera importante, es conveniente incluir a los estudiantes en el proceso, es necesario romper con un mito que acompaña el ejercicio docente: **"los estudiantes no saben qué elegir ni van a tener la capacidad de decidir qué aprender";** claro está que eso es precisamente lo que se ha hecho a lo largo de las historias personales y en lo que respecta al tránsito en la escuela, **"hay alguien más que decide por nosotros",** ya está dado. El docente recibe un programa que se desprende de un programa de estudio, este a su vez de un proyecto de escuela, de universidad, de un sistema educativo, etc. Parece ser que no hay escapatoria y que ya alguien "sabiondo" decidió qué se debe aprender y qué no.

En el espacio áulico que comparto con mis estudiantes nos dimos la oportunidad de elegir, y vaya que costó, porque nadie les ha enseñado que pueden elegir, solo se les ha enseñado a obedecer y acatar lo que **"el que sabe"** ha dispuesto para ellos. ¿Qué decidimos elegir? tres cosas: qué aprender de lo propuesto, nos dimos la oportunidad de ampliarlo de acuerdo a nuestros intereses, cómo aprenderlo y cómo evaluar lo que aprendemos.

Para ello, me di a la tarea de platicar con ellos de manera personal, para saber primeramente sus intereses, en qué invierten su tiempo libre, a qué tipo de lectura son aficionados, el cómo le hacen para aprender, es decir, qué les gusta hacer para aprender, y el valor que más los define. Esto me permitió tener una idea más clara y concreta de cada uno de ellos y en torno a lo encontrado proponer una estrategia que pudiera poner en acción todo lo que ellos son.

La educación al final de cuentas debe permitir conseguir eso de todos los involucrados en ella y no centrar el asunto en lo que se ignora o conoce, estoy más que convencido que el conocimiento temático no nos define ni nos limita.

Los grupos referidos en la investigación son: en pedagogía uno de 36 estudiantes y otro de 44. El grupo de filosofía es de 12 integrantes. En los grupos de pedagogía decidí hacer 3 **equipos de crecimiento y formación**, en el de 36 integrantes fueron de 12 personas cada uno y en el de 44 fueron dos de 15 personas y uno de 14. Los equipos ellos lo integraron, ellos son los que se eligieron teniendo como primer elemento de elección la simpatía. Considero que uno de los elementos humanos que favorecen el crecimiento y el aprendizaje es que la persona se sienta a gusto.

Quiero hacer mención que esta metodología de trabajo, que está bajo el enfoque interpretativo, en el que participaron estudiantes de dos grupos de la licenciatura en pedagogía y uno de la licenciatura en filosofía, tiene como fuente la reflexión sobre lo que hago de manera constante en mi práctica docente, no es la primera vez que trabajo en equipos de crecimiento y formación, ya llevo alrededor de 4 años más o menos ensayando el asunto, pero es en esta ocasión considero tiene más estructura y he decidido escribirla para compartir esta experiencia que en lo que observo está resultando interesante y de gran aprendizaje. Como mencioné al principio, no he revisado formalmente a ningún autor para este fin, ninguna teoría ya propuesta hasta este momento, no quiero que la mirada de alguien más dirija lo que voy encontrando con los estudiantes; por eso no puedo decir que esto que hago está inspirada en alguien o en algo más que lo que he visto, hecho y reflexionado en el ejercicio docente que realizo. No dudo que alguien ya haya intentado y escrito sobre algo similar, solo quiero afirmar que mi palabra, reflexión y trabajo tiene tanta validez como el de otros que a lo mejor en el campo de la educación tiene la etiqueta de "consagrados". De ahí que es posible que en este escrito no haya más citas que la vida misma que vamos compartiendo mis estudiantes y yo en el afán de aprender, de sentirnos y de enseñarnos.

Características generales de los estudiantes

La mayoría estriba entre los 18 y 21 años de las diversas regiones: Selva, Altos, Meseta Central, Costa, Valle del estado de Chiapas, eso quiere decir que la comunidad estudiantil a la que atendí es diversa. Hay una fuerte presencia de estudiantes indígenas que vienen a enriquecer la experiencia de aprendizaje común.

Me encontré que a la mayoría le preocupa "pasar el semestre", "tener un buen promedio" y la escuela en general, pero no porque sea de su interés, sino por la presión que ejercen los papás sobre ellos.

Lo anterior son preocupaciones válidas que desde el momento que las manifestaron también pasaron a ser mi preocupación. ¿Cómo hemos reducido los anhelos aspiracionales de los jóvenes que transitan en la universidad? ¿Cómo es que la escuela les ha enseñado que lo que más importa es "aprobar"? En definitiva, no hemos centrado su aspecto aspiracional en el aprendizaje y menos en un aprendizaje provocado, elegido, significado por ellos mismos. Para lograr eso es necesario que el docente tenga claridad en el sentido que en el proceso escolar él es un acompañante y para saber acompañar hay que haber transitado de algún modo el camino, no para evitarles los tropiezos en el camino, sino para estar ahí e invitarlos a levantarse, a rectificar cada vez que lo necesiten. Esa fue mi tarea, acompañarlos, poniéndoles mínimos necesarios, pero no límites innecesarios.

Me refiero a la manera en cómo le han hecho para aprender las cosas que les piden en la escuela, y obviamente son diversos, pero todos apuntan al ejercicio memorístico y no a la comprensión de lo que leen.

Por eso decidí caminar en la experiencia de compartir entre todos nuestra palabra reflexionada, en torno a lo que nosotros mismos decidimos leer. Poner como bebida común la mirada de vida en los textos que fueron mero pretextos para tener voz.

Ven en el hecho de estar en la universidad una posibilidad para seguir avanzando "rumbo a la realización laboral". Muchos expresaron que estar en la universidad es un "orgullo", un "privilegio" y, por ende, la firme intención de aprovechar la estancia en ella.

En el aprovechamiento de su tiempo libre, una constante fue platicar con los amigos, las redes sociales; casi nadie refirió algún ejercicio de lectura como recreación. Conocer esto me permitió integrarlas en el proceso de aprendizaje, ya que nos integramos en grupos de crecimiento y vida, teniendo como primer elemento la simpatía natural. A la par usamos el Facebook como plataforma alterna para dialogar y para subir textos de interés común, nos animamos a usar esta red social a nuestro favor.

Les pregunté sobre el tipo de lectura que atrae más su atención y las respuestas se centran en las lecturas donde se narren historias de vida de personajes cotidianos y cómo lograron alcanzar sus objetivos, historias de vida donde ellos vean reflejada la realidad que experimentan.

Finalmente les pedí me dijeran dos valores que consideran ellos que definen a su persona, y los más constantes fueron el respeto y la honestidad. Eso me llenó de alegría y me lleva a expresar con fuerza: "tenemos esperanza".

Consideraciones finales

Transito mi experiencia docente en una educación para la formación y no solo para la información, esa que ayuda al sujeto a formarse como persona, en la utopía, sin miedo a conseguirla, generando nuevas formas de pensar y que los educandos tengan tanto habilidades como las capacidades de enfrentar y resolver problemas en comunidad.

Experiencia que considero no es privativo del nivel de educación superior, sino que su funcionalidad es válida en todo espacio en el que el hecho educativo sea protagonizado por alumnos.

No fue fácil ponerse de acuerdo, lo más fácil es que el docente diga lo que se tiene que hacer y listo, pero involucrar a todos para que decidan por el cómo convivir, el clima de clase, la ecología de la clase y el aprendizaje en colaboración, es una tarea que requiere ser capaces de estar abiertos al diálogo, para construir colectivamente sentidos de vida, para ir forjando su personalidad, al final de cuentas la personalidad es el resultado de los diálogos íntimos con nosotros mismos.

Disfrutaron el reconocerse valorados y no juzgados por las aportaciones que donaban en la comunidad debido a que no fomenté un ambiente de competencia, sino de solidaridad, de respeto y de responsabilidad con lo que se decía.

En las comunidades de crecimiento, aprendieron a ser más amigos y se dieron la oportunidad de experimentar que es compartiendo como pueden aprender más a ser humanos.

Construir escenarios de aprendizaje en la escuela. Una mirada desde la inclusión y equidad

Margarita Lucina Trejo Velázquez

Justificación

Pensar en la creación de otros escenarios de aprendizaje en la escuela, desde una postura reflexiva de la práctica docente, lleva a la revisión y reconocimiento de diversas perspectivas y formas de proceder presentes en la vida cotidiana del Centro Escolar y de la sociedad; discernir y resignificar los conocimientos construidos a través de las experiencias escolares, puede crear posibilidades de encuentro entre el docente, el alumno y los contenidos de aprendizaje; con la finalidad de permitir a los estudiantes asumirse como agentes activos en la conformación de futuros diferentes.

En este escenario la escuela deberá asumirse como un espacio de coexistencia social, porque involucra a los niños y jóvenes en procesos de formación del Ser, del pensar y del actuar. Esta visión requiere pasar de la escolarización a la "educabilidad"[1], Freire (2007), situarse en la colectividad desde los valores que cobran sentido en el momento de la interacción y del intercambio; donde la palabra, las emociones y las expectativas son fundamentales para pensarse y asumirse como sujetos de cambio.

Crear escenarios de aprendizaje desde el encuentro de lo diverso

En los procesos de construcción y transformación de la práctica docente, la reflexión es "imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, pues proporciona a los profesores los datos básicos para tomar nuevas decisiones", Casanova (1998), Desde esta postura el docente se permite develar los aciertos y desaciertos, los éxitos y las incertidumbres, con una perspectiva constructiva que dé pauta a la creación de ambientes[2] educativos, que despierten y mantengan el gusto de los profesores y estudiantes de aprender más sobre el mundo, con conciencia crítica y pensamiento creativo, para

[1] Freire expone un conjunto de ideas y puntos de vista sobre "la práctica educativa", desde una postura crítica y propositiva, que recupera el papel del maestro en el proceso de educabilidad del sujeto que aprende, en un contexto diverso e incierto, a partir de una perspectiva filosófica, que permite la reflexión de la práctica educativa como práctica personalizada.

[2] En este artículo se hace referencia del ambiente concebido como" "construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo, Torres 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros". Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse.Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (A.C. CEP Parras 1997: 15-18)", Duarte (2003).

llegar a delinear otros horizontes y esperanzas basadas en la convivencia humana. Para ello es necesario construir ambientes centrados en la:

- **Educación inclusiva;** donde se respete la diversidad en todas sus expresiones, acepte a todos desde sus diferencias, recupere el capital cultural y propicie el intercambio por medio del diálogo abierto y con sentido.

- **Educación integral, armónica y plena;** donde se desarrollen todas las facultades del ser humano, al reconocer e integrar los saberes locales y universales desde una mirada interdisciplinaria y multidisciplinaria. Una educación que mueva las inercias y cuestione las verdades desde una perspectiva glocal.

- **Educación basada en el progreso científico, tecnológico y en el desarrollo del pensamiento creativo, estético y en la inteligencia emocional;** para que los niños y jóvenes perciban las realidades desde la divergencia y construyan escenarios donde se reconozcan como sujetos capaces de sentir, opinar, crear, discentir y transformar.

- **Educación centrada en el compromiso cívico;** donde los estudiantes se identifiquen como ciudadanos con valores cívicos, morales y éticos en lo individual y colectivo a la vez que construyen conocimientos amplios, profundos y diversos sobre los contextos sociales desde el trabajo en colaboración, donde se pondere el nosotros y se supere el individualismo que predomina y mantiene las relaciones de poder verticales, que obstaculizan la creatividad, sensibilidad y el amor hacia el otro.

Para crear ambientes de aprendizaje desde la docencia reflexiva es necesario que:

a).- Todos los agentes educativos asuman el compromiso de orientar, acompañar, revisar, propiciar sinergias, movilizar las prácticas tradicionales, comprender los estilos de aprendizaje, compartir valores sociales, reconocer los tipos de interacción que se viven en la escuela y en el aula. Esta comprensión puede dar lugar a transformaciones verdaderas.

b).- garanticen el desarrollo integral de los niños y jóvenes, a través de la intervención con sentido de todos los agentes educativos (directivos, docentes, asistentes de servicio y familias de los alumnos), basada en los principios filosóficos de la educación expresados en el artículo tercero Constitucional.

c).- Se construyan como escenarios de encuentros y significados donde se reconoce al sujeto desde su ser, desde las experiencias construidas en su historia de vida y desde el contexto donde se desenvuelve. Es un niño, un joven con rostro, con sueños, con esperanzas, con historia.

La escuela y el salón de clases serán entonces escenarios de encuentro e intercambio de saberes locales y universales donde los estudiantes identifican el sentido y significado a los contenidos de aprendizaje.

En esta dualidad, el conocimiento se ubica desde la simplicidad y la complejidad como proceso de aprendizaje permanente que a la vez requiere de una conciencia crítica y creativa como elemento sustantivo del saber histórico construido en el sujeto, el cual le permite dar sentido a las cosas, a los hechos, a los conocimientos y a la propia existencia.

Desde el análisis multidimensional de los procesos formativos se identifica la complejidad de la construcción del conocimiento, dadas las implicaciones de procesos simultáneos que dan sentido a la acción del conocer, ¿por qué y para qué se adquiere un conocimiento?

Para comprender los sucesos desde la escuela, se requiere develar las formas de proceder de los agentes educativos que contribuyen en la formación de los niños y jóvenes, buscar otras formas o fortalecer aquellas maneras de proceder que permiten superar los desafíos que presentan a la educación formal, los cambios sociales, científicos y tecnológicos presentes en la vida cotidiana.

Pasar de la idea de lo asertivo, lo concreto, lo tangible y lo inmediato que se deriva de la percepción y concepción de la realidad escolar, muchas veces reducida a la tradición pedagógica, es una decisión que requiere esfuerzo, constancia e intención de toda la comunidad educativa, para construir paso a paso estrategias de revisión, reflexión y evaluación permanente de la práctica educativa y de los factores contextuales (sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos) que influyen directa e indirectamente en el acto educativo, y modelan la cultura escolar, que da sentido a lo que es importante para los involucrados.

Pensar entonces en crear y recrear ambientes diversos centrados en el "aprendizaje"y en el "sujeto que aprende", Bradford (2002),desde una perspectiva integral de los procesos, en que se ven involucrada, toda la comunidad educativa. Por tanto, requiere considerar el conocimiento común, cotidiano o empírico, que se obtiene por medio de la acción cotidiana a través de los intercambios con el medio ambiente y con los sujetos, así como el conocimiento que se ha construido desde las leyes y métodos de la ciencia.

Porque buscar formas únicas en un mundo de complejidades es paradójico. La escuela como espacio de saberes colectivos, debe atreverse a crear posibilidades de intercambio de

conocimientos a través de diversas técnicas, métodos, y estrategias, a la vez que establece la forma más eficaz para garantizar la puesta en marcha de procesos de reflexión y análisis orientados por las necesidades de los sujetos que interactúan en la acción de aprender.

La construcción de conocimientos desde la escuela requiere de la creación de oportunidades orientadas a la movilización de saberes, por medio de acciones concretas, que motiven a los niños y jóvenes a manifestar las habilidades, destrezas, actitudes y valores que poseen al verse involucrados en situaciones que les permitan pensar, reflexionar, analizar, contrastar, indagar. Para ello, el currículo en educación básica debe propiciar que:

- Los estudiantes cuestionen lo que sucede en su entorno, a través de la pregunta, la observación, el registro y la explicación.

- Dejar que los estudiantes busquen explicaciones, cuestionen, construyan y planteen respuestas, ante sus inquietudes que surgen por la dinámica social, familiar y escolar, en que se encuentran inmersos.

- Construir escenarios donde docentes y alumnos reconozcan, estudien y analicen conflictos sociales por medio de situaciones de aprendizaje que inviten a pensar, crear y analizar diversas realidades, con la intención de evitar que el aprendizaje se reduzca al abordaje de contenidos escolares. Generar espacios de diálogo e intercambio de saberes axiológicos, heurísticos y teóricos, por medio de la colaboración, el consenso, el debate y la construcción entre los docentes.

- Construir Redes académicas de intercambio y colaboración.

Esta percepción del hecho educativo, conlleva a la significación de la función social y formativa de la escuela, porque permite identificar los vínculos y nexos internos y externos que dan origen a la construcción de estructuras más complejas e integrales desde la mirada de la autoevaluación, la recreación y la transformación.

Escenario que requiere de una escuela de puertas abiertas, con visión holística y multidisciplinaria, donde la simplicidad y la "tradición pedagógica" sean cuestionadas;al dar oportunidad a la incertidumbre y a la duda como situaciones básicas para develar el conocimiento construido. Porque cuestionar nuestras verdades permitirá reconocer la complejidad como la posibilidad para transformar la sociedad y crear con nuestros alumnos proyectos de vida reales, posibles, trascendentes y con sentido para su SER.

Para ello, la evaluación y autoevaluación deben asumirse como uno de los mayores desafíos que los maestros de educación básica enfrentan en su trabajo cotidiano. Cualquiera que sea el nivel educativo que se trate, el maestro quien valora e interpreta los avances que logra el alumno con relación a lo esperado, emite juicios y toma decisiones relacionadas con el trabajo pedagógico y con los alumnos; decisiones repercuten en la percepción que cada uno se forma de sí mismo y de

los demás (compañeros de grupo, familiares, amigos). El desafío es mayor y más complejo cuanto más pequeños son los alumnos.

Porque la movilización de saberes en los niños pequeños se manifiestan en acción; por ello, es esencial centrarse en los procesos y en las estrategias que las niñas y los niños utilizan al involucrarse en las actividades. Esto supera el hecho de ponderar el producto o en el conocimiento escolar adquirido.

El sentido formativo de la evaluación implica también valorar cómo influye la práctica docente, para que los alumnos puedan construir otros conocimientos que les permita cada día ampliar sus horizontes.

Documentar con sistematicidad los procedimientos que utilizan los alumnos permite a los docentes informar continuamente a las madres de familia acerca de los avances o, en su caso, necesidades de apoyo específico que presentan sus hijos. Porque la educación es una responsabilidad de todos. Principio que al ser asumido permite la creación de pautas de aprendizaje en colaboración.

Fuentes de consulta

Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. México: SEP. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/cuadernosdelareforma/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE.pdf.

Casanova, M.A. (1998). La evaluación educativa. México: SEP-Cooperación Española.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, Nº 29, 2003, pp. 97-113..http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100007&script=sci_arttext

Fierro. C (1999). TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA DOCENTE. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Freire, P. (1997). "Seriedad y Alegría. Dialogicidad", en: A la sombra de un árbol. Barcelona: El Roure. pp. 97-120.

Rojas, Soriano R. (1990). El proceso de la investigación científica. México:
Trillas. Schaff, A. (1989).Historia y verdad.México: Grijalbo.

Shepard, Lorrie A. (2006). LA EVALUACIÓN EN EL AULA.. Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Edición). Editado por Robert L. Brennan ACE/ PraegerWestport. 2006 pp. 623-646. Universidad de Colorado, Campus Boulder. México. INEE.

Valiosos colaboradores

REVISTA 04

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

Doctora en Educación por la Universidad de Málaga, España. Maestra en Educación Superior y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas. Miembro del Cuerpo Académico y Consolidado "Educación y Desarrollo Humano". Fungió como Directora de Educación Superior del Estado y es Integrante del Comité Técnico del INEVAL.

EMILIANO LEOVIGILDO HERNÁNDEZ LÓPEZ

Profesor normalista egresado del ICACH, Licenciado en Matemáticas por la Escuela Normal Superior de Chiapas. Licenciado en Educación Primaria, Maestro en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación. Experiencia Laboral: Coordinador General de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, para maestros del medio indígena, Coordinador General de Investigación y posgrado de la UPN unidad 071 y Director de la unidad 072 UPN Tapachula.

MARÍA LUCINA TREJO VELÁZQUEZ

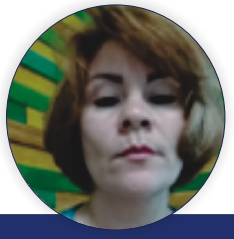
Profesora de Educación Preescolar, Maestra en Ciencias de la Educación, maestra en Pedagogía crítica y proyectos de educación popular, Doctora en Educación Básica con especialidad en estrategias didácticas. Coordinadora del equipo técnico pedagógico de Educación Preescolar (2016 a la fecha), docente de base y asesora académica en licenciatura y posgrado de la UPN 071 Tuxtla Gutiérrez de 1997 a la fecha. Coordinadora del programa de maestría en Educación Básica en la UPN 071. Docente de base y asesora académica en la Escuela Normal de Educadoras "Rosaura Zapata Cano" de 2009 a la fecha.

BISSAEL PIMENTEL AVENDAÑO

Profesor en Lengua y Literatura Españolas por la Escuela Normal Superior de México; con especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de Chiapas. Es autor del libro: La obra literaria y otras notas, publicado por la SEP.

Valiosos colaboradores

REVISTA 04



MARGARITA GRACIANO ALCARAZ

Licenciada en Administración de Empresas, Maestría en Finanzas y Doctorante en Administración, Consejera vocal del Centro Empresarial de Chiapas, Capacitadora de CRIT Teletón y Fundación Lazos. Actualmente labora en el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, como responsable de la Dirección de Planeación y Evaluación Institucional, Directora de las carreras técnicas para adultos mayores, quien además las diseñó e imparte clases a nivel licenciatura y maestría.

JOSÉ EMILIANO RODRÍGUEZ ÁLVAREZ

Licenciado en Filosofía, Licenciado en Teología, Maestro en educación y especialista en docencia, Doctor en educación, miembro de los poetas del mundo A.C., Docente investigador en la Facultad de Humanidades de la UNACH, en las licenciaturas de Filosofía, Pedagogía y en el Posgrado. Es escritor de ensayos filosóficos y teológicos, así como poesía. Tiene en su haber hasta el momento nueve libros publicados.

PATRICIA GUADALUPE ACERO ACERO

Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Escuela Normal “Rosaura Zapata Cano”, maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Fue Directora encargada del CENDI #1 Tuxtla Gutiérrez y 13 años adscrita como educadora orientadora del proyecto Alternativas. Supervisora encargada de la zona 030 en Jaltenango, Chiapas y actualmente tiene 11 años como educadora frente a grupo en el Jardín de Niños “Samuel León Brindis”. Ganadora del evento académico Experiencias Educativas Exitosas 2017.

INSTITUTO ESTATAL
DE EVALUACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

ESTAMOS PARA SERVIR:

DIRECCIÓN: 10 PONIENTE NORTE N° 650, BARRIO COLÓN, CP. 29037, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

TELÉFONO: (01961) 611 2299 EXT. 101

PÁGINA WEB: www.ineval.chiapas.gob.mx

CORREO ELECTRÓNICO: inevalchis@gmail.com

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS

Convocatoria abierta

El Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL), a través de la Dirección de Calidad e Innovación Educativa, invita a publicar trabajos inéditos para la revista INEVAL CHIAPAS, Edición número 5, cuya temática principal tenga relación directa con el ámbito educativo, y su contenido y lectura permita apoyar al docente y fortalecer su quehacer pedagógico.

Convocados:

Directivos

Asesores Técnico Pedagógicos

Docentes frente a grupo

Investigadores

Interesados en temas educativos

Requisitos:

Plazo de entrega:
15 de octubre de 2018.

Resumen (Abstract), planteamiento, desarrollo y conclusión.

Citas con formato APA, glosario, bibliografía.

Extensión máxima: 4 cuartillas, tamaño carta, interlineado 1.5, tipografía Arial, 12 puntos.

5 imágenes (mín.): en formato JPG (300 dpi).

Interesados enviar a:
revistainevalchiapas@hotmail.com

CHIAPAS NOS UNE

REVISTA INEVAL CHIAPAS

LINEAMIENTOS EDITORIALES
www.ineval.chiapas.gob.mx