

ISSN: 2007-4301

• EDUCACIÓN



REVISTA conexión

Año 11 • Número 33
Septiembre - Diciembre 2022

 AliatUniversidades®

Directorio

Leo Schlesinger
Director General

Alejandro Montano Durán
Director y Rector Institucional Académico

Georgina Gómez de Regil
Directora Institucional de Operaciones

Marcelo Adler
Director Institucional de Finanzas

Teresa Luna
Directora Institucional de Capital Humano

José Daniel Toledo Varon
Director Institucional de Mercadotecnia

José Antonio Toussaint Martínez de Castro
Director Institucional de Comercialización

Juan Alberto Aroche Terán
**Director Institucional de TI y Centro de servicios
compartidos**

Noadia González Rodríguez
Directora Institucional de Desarrollo Académico

Ma. Eugenia Buendía López
Dirección Editorial

Rosalinda Gallegos Morales
Diseño Gráfico

Érika Aydeé Hernández Jiménez
Correctora de estilo y Gestión Editorial

Comité Editorial

Dr. Armando Sánchez Macías
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Dr. Fausto Arnulfo Trejo Sánchez
Universidad del Valle del Grijalva, Campus
Comitán, México

Dra. Hilda Solís Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México
(UNAM) – Coordinación de Universidad Abierta,
Innovación Educativa y Educación a Distancia
(CUAIEED) - Sistema Universidad Abierta y
Educación a Distancia (SUAyED), México

Dr. David Salomón Gómez Sánchez
Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa (CRESUR), México

Dr. José Zilberstein Toruncha
Universidad Tangamanga, Campus Tequis,
México

Dra. María Leonor Rosales Escobar
Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, México

Dr. José Humberto Trejo Catalán
Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa (CRESUR), México

Dr. Marcelo Villareal Coindreau
Universidad Anáhuac, Campus Norte, México

Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras
Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa, México

Dra. Ma. de las Mercedes Portilla Luja
Universidad Autónoma del Estado de México,
México

Dra. Martha Patricia Aguilar Romero
Centro de Maestros Toluca 2, México

Dr. Anselmo Torres Arizmendi
Universidad Pedagógica Nacional, México

Dr. Paul Edmuns
educPLAN.com, México

Dra. Alejandra Salinas Turrent
Consultoría Académica-Tecnológica
ATURRENT, México

Dra. Mónica Guadalupe Tovar Gutiérrez
Instituto Bilingüe Creador de Líderes Potosinos
(CREALID), México

Dra. Guadalupe Cortés Toledo
Centro de Capacitación CECAT, México

Dra. Leticia del Carmen Torres Sangeado
Universidad San Cristóbal, San Cristóbal de las
Casas, Chiapas, México

Dra. Ma. del Carmen Romero Rivera
Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
México

Dr. Sergio Josué Torres Zarco
Universidad del Valle de México, Campus
Texcoco, México

Dra. Gabriela Durán Flores
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Dr. Gustavo López Badilla
Universidad Autónoma de Baja California,
México

Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
(UAEM), México

Dra. Berna Karina Sáenz Sánchez
Universidad de Estudios Avanzados (UNEA),
Campus Chihuahua, México

Dra. Juana Guadalupe Hernández Gómez
Universidad del Valle de México (UVM), México



Revista Conexión

Revista Conexión, Año 11, No. 33, septiembre-diciembre 2022, es una publicación cuatrimestral editada por RED UNIVERCOM S.C., Av. Zarzaparrillas No. 85, Col. Villa de las Flores, C.P. 55700, México. Tel. (55) 3067-6850 <http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/>, publicaciones.academicas1@redaliat.mx Editor responsable: Lic. María Eugenia Buendía López. Número de Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, No. 04-2013-091710221500-203, ISSN: 2007-4301, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Domicilio de la publicación: RED UNIVERCOM S.C., Av. Zarzaparrillas No. 85, Col. Villa de las Flores, C.P. 55700, México, Tel. (55) 3067-6850. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor. Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de esta publicación sin previa autorización de RED UNIVERCOM S.C.

Publicaciones en línea: <http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/>

Contenido

Content

Editorial

7

Estrategia centrada en mejorar el aprendizaje en la asignatura de Administración en alumnos de Educación Media Superior.

9

Learning-centered strategy to improve learning in the subject of administration in high school students.

Eleida Chan García.

Lenguaje inclusivo para referirse a los alumnos con discapacidad en el ámbito escolar.

22

Inclusive language to refer to students with disabilities in the school environment.

Beatriz Aldana Becerra.

El docente integrador e incluyente ante la diversidad.

34

The integrating and inclusive teacher in view of fore diversity.

Ana del Carmen Castañeda Rivera.

La meritocracia en los Programas de Evaluación Docente en México en el periodo 1992-2018. Sus efectos en la calidad de la educación: las voces de los maestros.

42

Teacher evaluation programs in Mexico 1992-2018. Their impact in quality education: perspectives of elementary education teachers in Mexico.

Anselmo Torres Arizmendi y Angélica Esmeralda Morales Hernández.

Desarrollo profesional de docentes de Educación Preescolar.

54

Professional development of pre-school teachers.

Paula Rosa Mejía Lomelí.

Editorial

Estimados lectores, en el vasto y enriquecedor paisaje de la educación, cada día se abre una puerta hacia el crecimiento, la tecnología y la innovación. Por ello, en esta edición de la *Revista Conexión* nos adentramos en nuevos senderos del aprendizaje y el desarrollo docente, explorando las facetas que dan forma al futuro de nuestra sociedad a través de la educación.

Cada artículo presentado en estas páginas es un reconocimiento a la pasión, la dedicación y la creatividad que los educadores en México aportan en sus aulas: desde la aplicación de estrategias centradas en el aprendizaje en asignaturas específicas hasta el uso del lenguaje inclusivo en el ámbito escolar. Estos trabajos representan nuevas guías en nuestro camino hacia una educación más inclusiva y significativa.

El primer texto, **Estrategia centrada en mejorar el aprendizaje en la asignatura de Administración en alumnos de Educación Media Superior** es un trabajo en el que su autora, *Eleida Chan García*, aplicó una estrategia centrada en el aprendizaje (ECA) a fin de relacionar el conocimiento previo y producir nuevo e interiorizarlo; promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes del Colegio de Bachilleres No. 1 de Tabasco, donde el objetivo fue que los alumnos desplegaran sus competencias disciplinares para propiciar un cambio significativo en el proceso formativo de los escolares.

En otro de los trabajos de este número de la revista, **Lenguaje inclusivo para referirse a los alumnos con discapacidad en el ámbito escolar**, *Beatriz Aldana Becerra*, su autora, analiza el uso de esta forma discursiva a partir de diferentes fuentes documentales para identificar diversas acepciones legales, normativas y teóricas. La autora infiere que se moraliza a los docentes que usan el lenguaje inclusivo para expresarse en clase. Finalmente, en el texto se advierte que el lenguaje inclusivo representa el uso del lenguaje en sí, con el objetivo de incluir y hacer respetar los derechos de los alumnos con alguna discapacidad.

Por otra parte, **El docente integrador e incluyente ante la diversidad** es un texto de *Ana del Carmen Castañeda Rivera*, donde la autora analiza la condición de los profesores en su calidad de integradores de la diversidad estudiantil, con el fin de generar una cultura más diversa y atender al estudiantado desde sus estilos de aprendizaje específicos y no simplemente desde lo general. Los hallazgos de la autora incluyen que no todos los maestros asumen una postura integradora e incluyente en el aula, ni en el marco de la diversidad ni en los estilos para aprender, lo que realmente impacta en los resultados educativos.

Los autores de **La meritocracia en los programas de evaluación docente en México en el periodo 1992-2018. Sus efectos en la calidad de la educación: las voces de los maestros**, *Anselmo Torres Arizmendi y Angélica Esmeralda Morales Hernández*, por su parte, integraron dos investigaciones en este texto, en la primera se describen los resultados de la Carrera magisterial (CM) y la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) y en la segunda se relata cronológicamente la EDD de 1992 a 2018 con el



fin de identificar su efecto en la calidad educativa en México. La metodología aplicada fue cualitativa y el método fue el fenomenológico; el análisis fue el de contrastación constante de Glasser y Strauss. Los resultados evidenciaron entre los maestros frustración, opresión, sometimiento, estrés, competencia, decepción, vulnerabilidad, entre otros, lo que no ayuda a presumir un impacto positivo en la calidad de la educación a partir de estos programas evaluados.

Finalmente, **Desarrollo profesional de docentes de Educación Preescolar** es un trabajo de *Paula Rosa Mejía Lomelí*, quien presenta los resultados de una investigación cualitativa que le sirvió para identificar y analizar los elementos que influyen en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de Educación Preescolar. La autora logró identificar que algunos profesores consideran que los aprendizajes adquiridos durante la práctica son más relevantes que los aprendidos durante la formación inicial, la manera en que las relaciones apoyan su crecimiento profesional, las motivaciones que tienen, las satisfacciones que les brinda su trabajo y la significación de ser reconocido. Estos resultados han contribuido a impulsar el desarrollo profesional de los profesores en la zona escolar donde se realizó el estudio, a través de una asesoría técnico-pedagógica que toma en cuenta las motivaciones de los maestros, que considera el valor de las relaciones en su crecimiento profesional y que confirma la importancia de reconocer el buen trabajo que realizan.

A medida que cerramos esta edición, reflexionamos sobre las ideas compartidas, los desafíos que se presentan y la búsqueda continua de métodos pedagógicos que fomenten la excelencia educativa. Agradecemos profundamente a los autores, investigadores y educadores que han contribuido con sus valiosos aportes mediante el análisis, la reflexión y su experiencia, pues esta edición se enriquece con cada artículo y se convierte además en un espacio de diálogo interno e inspiración.

Que esta edición sirva como un catalizador del desarrollo de conversaciones significativas y cambios positivos dentro de nuestras prácticas educativas. Juntos, como un ecosistema educativo, podemos continuar elevando el estándar y creando nuevos entornos donde cada estudiante tenga la oportunidad de florecer y enriquecer su perspectiva profesional y personal.

Acompáñenos en este viaje de aprendizaje y reflexión, mientras encontramos nuevas puertas hacia un futuro educativo donde el conocimiento, la inclusión y la pasión sean las llaves que desbloquen el potencial humano.

Armando Santa María Torres

Coordinador Académico en On Aliat.



Estrategia centrada en mejorar el aprendizaje en la asignatura de Administración en alumnos de Educación Media Superior

Learning-centered strategy to improve learning in the subject of administration in high school students

Eleida Chan García

Docente en Colegio de Bachilleres No. 1 de Villahermosa, Tabasco, México

Recibido: Junio 2022

Aceptado: Agosto 2022

Resumen

En la presente investigación se estudian los métodos de enseñanza-aprendizaje usados por los profesores a través de la implementación de una estrategia centrada en el aprendizaje (ECA), que promueve el trabajo colaborativo en la asignatura de Administración I, con alumnos del Colegio de Bachilleres No. 1 de Tabasco, donde el objetivo es que los discentes desplieguen sus competencias disciplinares. También se aborda el tema del aprendizaje significativo, para que el estudiante movilice sus conocimientos y experiencias y las conecte con los nuevos conceptos, ideas o teorías para modificarlas y apropiarse de un saber sólido. Asimismo, se hace énfasis para que los profesores utilicen nuevas estrategias didácticas y se alcance una transformación significativa en el proceso formativo de los escolares. Para lo anterior, se usó una investigación con un enfoque mixto.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategia centrada en el aprendizaje (ECA), aprendizaje significativo, trabajo colaborativo, competencias disciplinares.

Abstract

In the present investigation, the teaching-learning methods used by teachers are studied through the implementation of a learning-centered strategy (ECA), which promotes collaborative work in the subject of Administration I, with students of the Colegio de Bachilleres No. 1 of Tabasco, where the objective is that the students display their disciplinary competences. The subject of significant learning is also addressed, so that the student mobilizes their knowledge and experiences and connects them with new concepts, ideas or theories to modify them and appropriate solid knowledge. Likewise, emphasis is placed so that teachers use new teaching strategies and a significant transformation is achieved in the training process of schoolchildren. For the above, an investigation with a mixed approach was used.

Keywords: Teaching-learning strategies, Learning-centered strategy (ECA), meaningful learning, collaborative work, disciplinary skills.

Introducción

En la actualidad, la búsqueda continua de mejores estrategias en la enseñanza potencia el aprendizaje de los educandos y facilita que los profesores las usen durante el proceso de estructuración y diseño de su planeación académica para formular estrategias centradas en el aprendizaje (ECA) mediante el diseño de actividades y tareas; donde se establezcan métodos, técnicas y recursos que generen ambientes de aprendizajes motivantes que entusiasmen al aprendiz y promuevan la responsabilidad, la participación y la colaboración; propiciando un cambio significativo en el proceso educativo (Gargallo *et al.*, 2014).



Lo anterior es importante en el Plantel 01 del Colegio de Bachilleres de Tabasco, donde se llevó a cabo la investigación con alumnos de quinto semestre que cursaron la asignatura Administración I, durante 2020.

En dicho colegio, cada inicio de semestre, los profesores participan en los trabajos colegiados para elaborar las planeaciones didácticas de sus asignaturas y entregarlas al área académica en tiempo y forma. La problemática que se observó es que no se aplican como están estructuradas y se usa el libro de texto como base, el cual contiene actividades que no son atractivas para los alumnos, por lo que la muestra estudiada no está logrando los aprendizajes esperados. Para demostrar lo anterior, se estudió el caso de tres grupos que cursaron dicha materia, se les aplicó un cuestionario para obtener información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y se propuso el uso de una ECA para hacer significativos los saberes de los educandos.

Basándose en dicha problemática, la pregunta de investigación fue: ¿Por qué la estrategia ECA fortalece el conocimiento y hace que el alumno logre que su aprendizaje sea significativo?

El objetivo del estudio fue aplicar la ECA para potenciar las competencias disciplinares de los estudiantes de quinto semestre que cursaron Administración I. Para ello, el primer logro fue conocer las estrategias didácticas usadas por los profesores y con base en ello se elaboró la ECA.

Este estudio fue importante porque al aplicar una ECA durante el desarrollo del proceso aprendizaje se logró relacionar el conocimiento previo y producir uno nuevo e interiorizarlo, lo cual promovió las competencias disciplinares propuestas en el programa de estudio y, como menciona Martínez (2019), para que haya un aprendizaje exitoso en el aprendiz se necesitan conocimientos previos que se vinculen con los nuevos.

Una de las limitaciones de este trabajo fue el tiempo para aplicar la ECA, porque el ciclo se divide en dos semestres y sólo se contó con cuatro meses para diagnosticar, recabar datos de la población, diseñar la ECA, aplicarla y obtener la retroalimentación.

Desarrollo

Las variables de la investigación son las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECA) y el aprendizaje significativo; las cuales se definirán a través de las opiniones de diversos autores.

La ECA, según Feo (2015), son actividades, métodos y técnicas diseñadas por el docente, a través de las cuales los estudiantes construyen estructuras mentales para el logro de los objetivos propuestos, al estar adaptadas a sus necesidades.

Díaz y Hernández (2010) mencionan que las estrategias se dividen en: de enseñanza y de aprendizajes. Las primeras son los procedimientos que establece el profesor para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, y las segundas son el conjunto de actividades, tareas y técnicas que los alumnos ejecutan para procesar y alcanzar el desarrollo de las competencias disciplinares.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2013, p. 12) precisa que: (...) las competencias son los saberes, talentos y destrezas desarrollados por el individuo a lo largo de la vida para enfrentar las situaciones en los diversos contextos de la cotidianidad de manera sistematizada y óptima".

En el Colegio de Bachilleres, el enfoque educativo está basado en competencias, el cual implica desarrollar habilidades, conocimientos, destrezas y aptitudes para lograr sus fines. Donde la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2008) establece el Marco Curricular Común (MCC) para el uso de las ECA como método de enseñanza, donde las experiencias de los estudiantes refuerzan el conocimiento adquirido (Razo, 2018).

Al respecto, Bustamante (2014) menciona las diez mejoras en la Educación Media Superior y plantea los pasos que habrán de seguirse durante el proceso educativo, entre ellas las estrategias didácticas como punto modular y que se retoman en este trabajo, donde se diseñó la ECA para lograr la mejora de los resultados de los estudiantes que cursan la materia Administración I.

Montes de Oca *et al.* (2011) hacen referencia a los elementos teóricos respecto de las estrategias docentes y los métodos de enseñanza-aprendizaje, los que sirven de orientación para la elaboración de la ECA. También Zamora *et al.* (2017) mencionan la problemática del proceso de aprendizaje y una de las soluciones propuestas fue aplicar la ECA.

Rodríguez (2015) alude a que el profesor es el orquestador de las estrategias didácticas para que el estudiante aborde con éxito los contenidos académicos.

Lo anterior se relaciona con el problema de la presente investigación donde la alternativa de solución es el empleo de la ECA para favorecer el proceso educativo de la muestra estudiada.

Otra de las variables de la investigación fue el aprendizaje significativo que consiste en la participación del estudiante durante el proceso de enseñanza para generar nueva información a través del uso de estrategias, técnicas y actividades.

Ontoria (2004) indica que el procesamiento del conocimiento está relacionado con la asimilación de estructuras del conocimiento, la participación de los estudiantes, aprender a pensar, obtener buenos resultados y la transformación del pensamiento.

Para Ausubel (2002, en Cobos, Vivas y Jaramillo, 2018) es la manera de aprender del estudiante y cómo su esquema cognitivo se actualiza con los nuevos datos para crear nuevos aprendizajes.

El mismo autor (1983, en Cobos, Vivas y Jaramillo, 2018) señala tres tipos de aprendizaje significativo: por representaciones; de conceptos y de proposiciones, estos preceptos se consideraron para el diseño de la ECA propuesta y propiciar motivación e interés en los alumnos para continuar desarrollando aprendizajes y potencializar las competencias disciplinares, pasando del aprendizaje memorístico al significativo.

La ECA es una herramienta para que los estudiantes logren potenciar sus competencias disciplinares y aprendizajes significativos. Gargallo *et al.* (2014) destaca la construcción del conocimiento de manera personal, teniendo como mediador y orquestador de los ambientes de aprendizaje al profesor.

Díaz *et al.* (2010) mencionan que tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje se conectan para lograr aprendizajes significativos de los temas del plan de estudios, y que el alumno desarrolle conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes. También Morales (2017), en un estudio entre universitarios, probó la efectividad del uso de la ECA, obteniendo resultados significativos.





Lo anterior potencia el caso de estudio para facilitar que los estudiantes de Administración I se comprometan con el cambio y sean capaces de procesar, conceptualizar y aplicar sus conocimientos significativos en otras áreas.

Carranza y Caldera (2018) se percataron del empleo de las estrategias didácticas como factor de la formación significativa de los escolares del nivel medio superior. Lo anterior apoyó la selección el tipo de ECA para esta investigación.

Guamán y Venet (2019) comentan que el aprendizaje significativo no se logra cuando la planeación didáctica no cumple con los elementos necesarios para la aplicación en el proceso educativo. Por ello, se propone una ECA que integra todos los elementos y las herramientas necesarias para mejorar los aprendizajes y se construyan significados que amplíen sus conocimientos y desarrollen sus competencias disciplinares.

El entendimiento de los alumnos y los profesores fomenta la selección de las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo que alcance las metas establecidas y el desarrollo de las competencias.

Otro punto importante es establecer el trabajo colaborativo y como señalan Hernández y Guárate (2017), debe propiciarse un esquema de participación, integración e interacción entre cada participante; se comparten ideas, habilidades, se aprende entre compañeros, y se realizan acciones de manera conjunta para lograr el objetivo en común.

Metodología

Para poder estudiar la aplicación de la ECA y su impacto en la forma en que aprenden los alumnos del Colegio de Bachilleres no. 1 de Tabasco, se aplicó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Al respecto, Hernández y Mendoza (2018) señalan que son procedimientos prácticos y críticos de indagación e implican la recogida y el estudio de la información de ambos métodos, su combinación, y debatir el tema conjuntamente y hacer deducciones de los datos obtenidos para producir una mejor comprensión del objeto en cuestión.

Se aplicaron instrumentos de investigación independientes, con la finalidad de recabar información de cada participante en relación con el objeto de estudio; cumpliendo la normatividad establecida de acuerdo con quienes intervengan (Cortés *et al.*, 2004).

Respecto a la población estudiada, la integran 92 estudiantes del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel 01; con edades entre 17 y 18 años que cursan la asignatura de Administración I en quinto semestre.

El Colegio de Bachilleres plantel 01 pertenece al subsistema COBATAB, Clave 27ECB0001X. Se encuentra ubicado en el Velódromo de la Ciudad Deportiva s/n de la Colonia Primero de mayo (C. P. 86190), en el Municipio de Centro, Tabasco. Es una institución de educación pública en el nivel medio superior. El centro es administrado por un director en ambos turnos, dos subdirectores; personal administrativo: jefe de oficina, jefe de Registro y Control Escolar; y 66 docentes. Actualmente cuenta con una población estudiantil de 1823 alumnos matriculados `de 14 a 18 años, 956 son hombres y 867 son mujeres.

La indagación se realizó con la población total, con la finalidad de tener la seguridad de que los resultados representan las opiniones del universo de la población, y como afirman Hernández *et al.* (2017), los elementos que integrarán la muestra los decide la persona que realiza el estudio.

Para la recolección de los datos de la investigación se recurrió a la técnica de la encuesta, diseñando como instrumento el cuestionario autodiligenciado, el cual, según Monje (2011, p. 136), consiste en un formulario integrado por interrogantes que los participantes del estudio respondieron de forma escrita, presentando como ventaja la disminución de las desviaciones o errores originados por la comparecencia del encuestador.

El instrumento consta de 15 preguntas, de tipo dicotómicas y polítómica; elaborado en la aplicación de *Microsoft Forms*. Con preguntas contextuales de los encuestados, de las estrategias aplicadas en la recuperación de aprendizajes del estudiante, de los métodos de enseñanza-aprendizaje aplicados, y acerca del aprendizaje de los estudiantes y la forma de trabajo en el aula.

Conforme a los resultados, se diseñó una ECA mediante la cual el estudiante construyó su propio aprendizaje, como lo establece el enfoque centrado en el aprendizaje (Abagnano y Visalberghi, 2019).

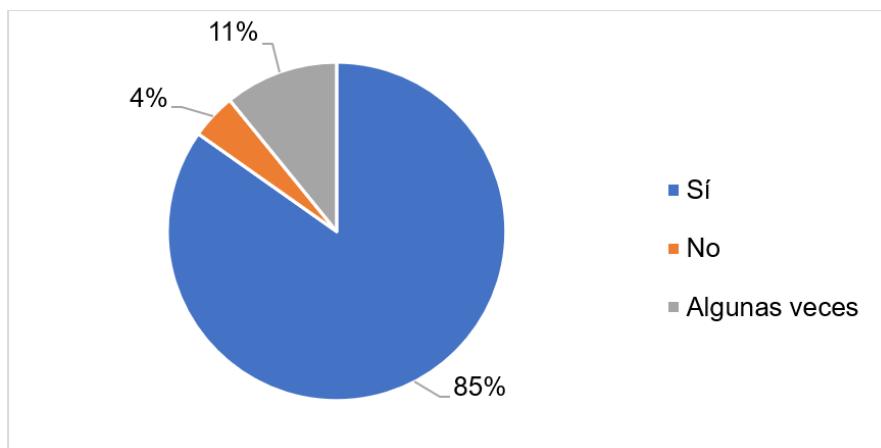
Para la validación del instrumento y la recolección de datos de la ECA, se recurrió a juicios de expertos. Es una metodología que consiste en escoger a un número determinado de expertos de diversos ámbitos del saber para que evalúen el contenido del instrumento y emitan su dictamen de validez (Supo, 2013). Se consideraron los criterios: objetividad, suficiencia, intencionalidad, claridad, actualidad, organización, consistencia, metodología, coherencia y oportunidad; obteniendo una puntuación de 47 sobre un total de 50.

Resultados

Se aplicó la encuesta a la muestra total y se usó la guía de observación a la misma población aplicando la ECA. Se organizó la información y mediante el uso de una hoja de cálculo se tabularon los datos utilizando la estadística descriptiva. Se construyeron los gráficos correspondientes.

De las preguntas 1 a la 5, 59% son mujeres y 41% son hombres. 65% cuenta con 17 años, 33% tiene 18 y 2% tiene 19 años o más. El estado civil es 98% solteros, 1% casados y 1% vive en unión libre. 98% vive con sus padres, 2% no vive con ellos. 99% no trabaja.

En la gráfica 1 se presentan los resultados obtenidos de la pregunta 6, donde se analiza la aplicación de la evaluación diagnóstica.

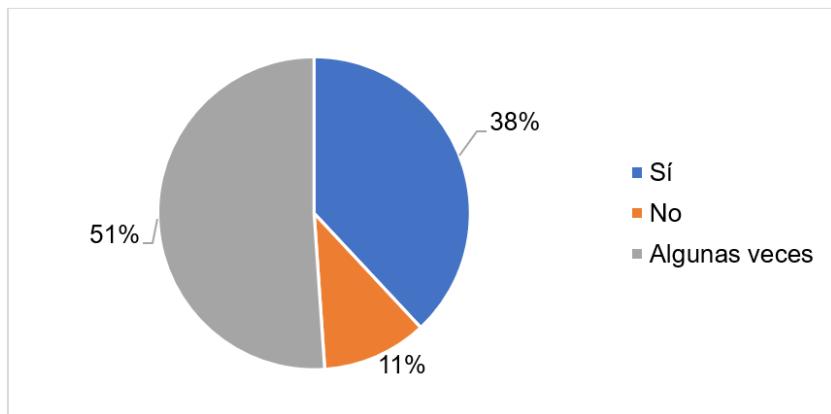


Gráfica1. Aplicación de evaluación diagnóstica. Fuente: Elaboración propia.



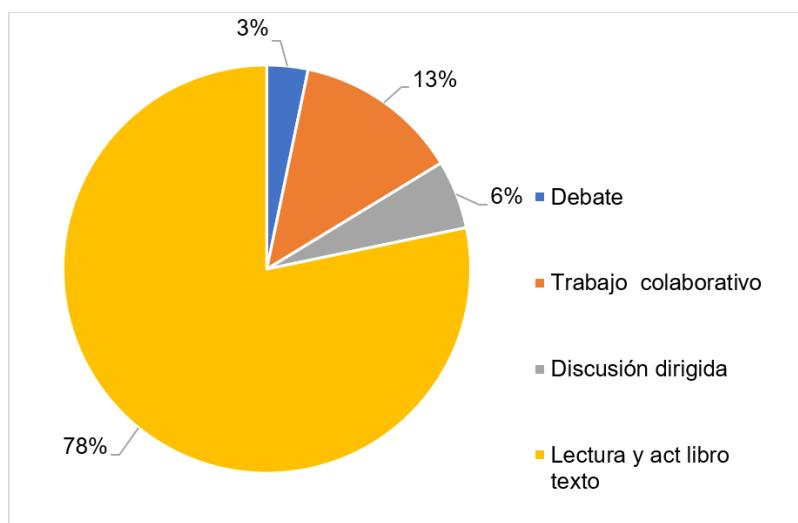


En la gráfica 2 se muestran los resultados de la pregunta 7 donde se analiza la activación de los conocimientos previos.



Gráfica 2. Activación de conocimientos previos. Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 3 se presentan los resultados de la pregunta 8, donde se analizan las estrategias didácticas aplicadas por el profesor.



Gráfica 3. Estrategia didáctica que utiliza el profesor. Fuente: Elaboración propia.

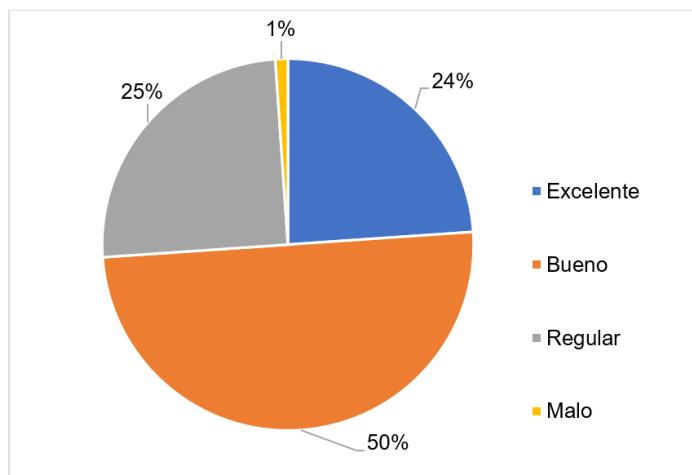
Con relación a lo anterior, 57 % de los encuestados respondió que la estrategia de la lectura y las actividades del libro no les permiten adquirir aprendizajes exitosos; 22% afirmó que sí y 21% que sólo algunas veces. Asimismo, 69% planteó que algunas veces las actividades del docente les permiten la evaluación continua e integral, para 28% es así y para 3% sólo algunas veces.

Respecto a los materiales de enseñanza que usa el docente, 60% expresó que algunas veces motivan y logran despertar el interés, 25% que señala sí y 15% que no.

Por tanto, se deduce que la estrategia didáctica preponderante que aplica el profesor, para el desarrollo de los contenidos, es lectura con las actividades del libro. Sin embargo, la muestra enfatizó que no logran un aprendizaje significativo; tampoco son interesantes y motivantes los materiales y los recursos de enseñanza usados. Y las actividades que planifica el docente, sólo algunas veces les permiten una evaluación continua e integral.

En términos del trabajo colaborativo, 76% de los estudiantes encuestados dijo que lo disfruta más que el individual y 24% prefiere el trabajo individual.

En la gráfica 4 se muestran los resultados de la pregunta 14, donde se analiza el rendimiento académico.



Gráfica 4. Rendimiento académico. Fuente: elaboración propia.

90% de los estudiantes expresó como necesario que el profesor cambie la estrategia didáctica y/o métodos de enseñanza-aprendizaje para potenciar sus conocimientos y lograr aprendizajes significativos; 10% dijo que no.

Los resultados permiten deducir que el estudiante disfruta trabajar colaborativamente los contenidos de la materia, reflexionan que su rendimiento académico general es bueno y consideran útil que el docente cambie las estrategias didácticas de enseñanza para potenciar sus conocimientos y desarrollar las competencias disciplinares y el logro de aprendizajes significativos.

Después del diagnóstico se diseñó la ECA como instrumento para recabar los datos de la investigación y su finalidad fue que los estudiantes lograran potenciar sus competencias disciplinares y aprendizajes significativos.

La estrategia se diseñó en tres fases: apertura, desarrollo y cierre. En la primera incluye actividades para motivar, preparar ambientes de aprendizajes e identificar y activar los conocimientos previos a través de estrategias de discusión dirigida y preguntas detonadoras, y la evaluación diagnóstica.

En la segunda fase se utilizaron estrategias de investigación, trabajo individual, trabajo colaborativo y socialización en plenaria, desarrollando las evidencias mediante el uso de los instrumentos de evaluación dentro de los cuales se mencionan la guía de observación, la lista de cotejo y la rúbrica. Asimismo, se llevó a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes aplicando la evaluación formativa, la heteroevaluación y la coevaluación.

Finalmente, en la fase de cierre se diseñaron actividades mediante la estrategia de trabajo colaborativo, utilizando la pizarra electrónica *Google Board*, actividades de autoevaluación y conclusiones del logro de los estudiantes, se aplicó la evaluación sumativa y la autoevaluación.

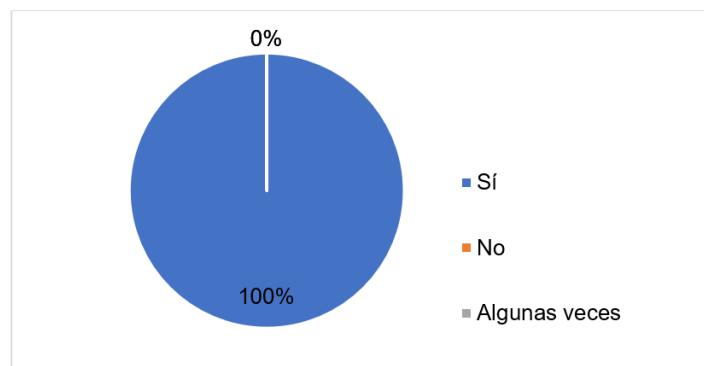




La ECA se aplicó durante cinco sesiones de 50 minutos cada una a la muestra total de alumnos. Posterior a su aplicación, por segunda ocasión, se aplicó la encuesta sin la sección del contexto, quedando estructurada por 11 preguntas cerradas, dicotómicas y polítómicas, y una pregunta abierta que fueron analizadas mediante la estadística descriptiva.

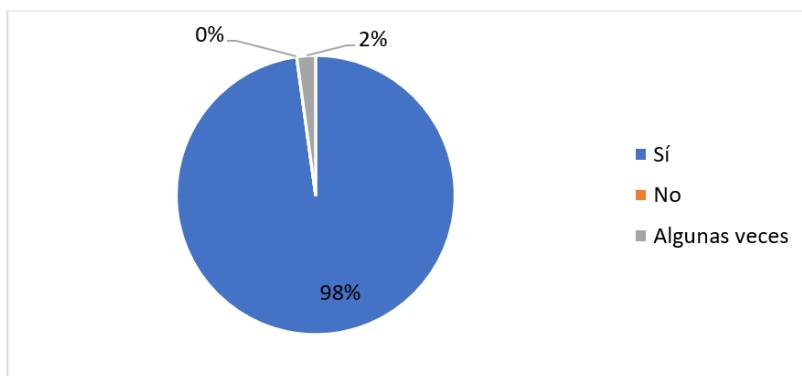
A continuación se muestra el análisis de los datos recabados al final de la aplicación de la ECA.

En la gráfica 5 se exponen los resultados de la aplicación de la evaluación diagnóstica.



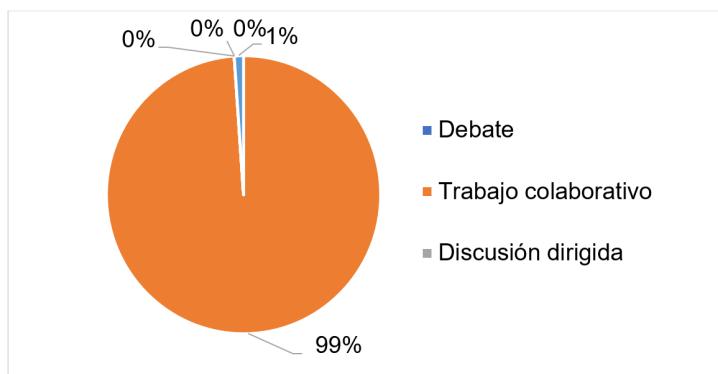
Gráfica 5. Evaluación diagnóstica. Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 6 se muestran los resultados de la activación de los conocimientos previos. Después de aplicar la ECA, se observa que se están implementando cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al comparar la primera aplicación con la segunda.



Gráfica 6. Activación de conocimientos previos. Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 7 se presentan los resultados de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza el profesor en la ECA. 99% de los estudiantes manifiesta que la estrategia didáctica aplicada consistió en el trabajo colaborativo para desarrollar los contenidos de la materia y en 1% fue el debate.



Gráfica 7. Estrategia didáctica utilizada por el profesor en la ECA. Fuente: elaboración propia.

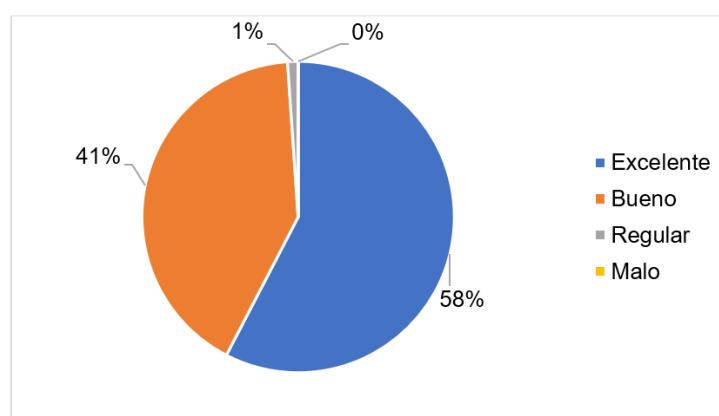
Adicionalmente los estudiantes manifestaron que la estrategia del trabajo colaborativo utilizada por el profesor en la ECA permitió lograr aprendizajes exitosos, 3% dijo que algunas veces y 1% dijo que no.

98% expone que la planeación de las actividades permitió la evaluación continua e integral, 2% que algunas veces. En relación con los materiales de enseñanza usados, 97% expresó que lograron despertar el interés y la motivación, 2% que algunas veces y 1% que no.

De lo anterior se deduce que la estrategia didáctica predominante que aplicó el profesor durante el desarrollo de la ECA, para el progreso de los contenidos, consistió en el trabajo colaborativo, que permitió que los estudiantes lograran aprendizajes significativos. También, el uso de material fue motivante y despertó el interés de los alumnos. Esta planeación de actividades por parte del profesor facilitó una evaluación continua e integral.

También se analizaron las formas de trabajo que más disfrutaron los estudiantes al aplicar la ECA. 98% disfrutó el trabajo colaborativo y 2% el trabajo individual.

En la gráfica 8 se observan los resultados del rendimiento académico de los estudiantes después del uso de la ECA.



Gráfica 8. Rendimiento académico posterior a la aplicación de la ECA. Fuente: elaboración propia.

De igual modo, 90% de los estudiantes dijeron que no se apliquen otro tipo de estrategias didácticas pues con la ECA lograron alcanzar aprendizajes significativos; 10% dijo preferir el uso de otras estrategias.



De los datos anteriores se desprende que después de trabajar durante cinco sesiones, con la ECA, los estudiantes disfrutaron el trabajo colaborativo; mejoró el rendimiento académico, e indicaron que no cambiarían nada a la estrategia ECA, pues potenció su aprendizaje de manera significativa.

Para concluir, en la presente investigación se logró aplicar una ECA para potenciar las competencias disciplinares de los estudiantes de la asignatura de Administración I de quinto semestre.

Se alcanzó el objetivo de conocer las estrategias didácticas usadas en el aula, principalmente la lectura y las actividades del libro de texto, con poca relevancia. Sin embargo, después de la aplicación de la ECA, el método predominante fue el trabajo colaborativo mediante el cual se lograron movilizar conocimientos y se construyeron aprendizajes exitosos.

Otro resultado fue que los materiales usados en el aula no son interesantes ni motivantes; además, de las actividades que planifica el docente, pocas permiten una evaluación continua e integral, pero posterior a la estrategia de intervención el material resultó ser motivante e interesante y se logra una evaluación continua e integral.

Otro punto importante durante el diagnóstico consistió en el trabajo colaborativo que los estudiantes disfrutan más que el trabajo individual, lo mismo se logra después de la aplicación de la estrategia didáctica centrada en el aprendizaje.

Otro hallazgo fue el rendimiento académico de los estudiantes, durante la aplicación del diagnóstico fue de regular a bueno, pero al aplicar la ECA se ubicó entre bueno y excelente.

Definitivamente, los resultados arrojaron elementos importantes para tomar acciones a futuro en beneficio de la comunidad educativa del Colegio de Bachilleres no.1, de Tabasco; siendo los beneficiarios los alumnos.

Conclusiones

La importancia que representa la ECA para que los estudiantes potencien sus competencias disciplinares y logren aprendizajes significativos vislumbra grandes expectativas y oportunidades para una mejora continua en el trabajo docente, por ello, es importante que la ECA se implemente en la impartición del curso de Administración I y de las demás asignaturas para que el rol del alumno se modifique y pase de ser receptor de conocimientos a constructor de los mismos, impulsando el uso de nuevas estrategias, metodologías, actividades e instrumentos planificados por el docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

La ECA resulta aplicable en el área de la docencia porque el profesor es el orquestador de las diversas estrategias didácticas, aplicando métodos, técnicas y actividades donde los estudiantes sean protagonistas respecto de la producción de sus conocimientos y centrar las actividades en el contexto del alumno.

Las recomendaciones propuestas consisten en que los docentes analicen el diseño y la aplicación de la ECA en su planeación académica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se implementen estrategias innovadoras dejando atrás las metodologías tradicionales y seguir investigando a profundidad, y trabajar con la metodología de la ECA promoviendo la formación de individuos con capacidades para tomar decisiones en los diferentes ámbitos de la vida. También que el profesional de

la educación se comprometa a planear contenidos programáticos, utilizando un conjunto de estrategias que le permitan al estudiante actuar sobre ellas, compartiendo la comunicación entre el profesor-alumno y así generar aprendizajes significados.

Respecto de las competencias logradas por el investigador durante el desarrollo de este trabajo, consistieron en: formación en el proceso de la investigación, aprendizaje en la búsqueda de la información, plantear el problema de investigación, analizar las investigaciones precedentes para conocer, seleccionar, validar y aplicar las técnicas de recolección y el análisis de los datos. Pero lo más relevante es ser promotor de la aplicación de la ECA en el Colegio de bachilleres no. 1, de Tabasco, tarea que se seguirá impulsando permanentemente.

Bibliografía y referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi. (2019). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115.
- Bustamante, Y. (2014). Introducción al número especial: La educación media superior en México. *Innovación educativa*, 14(64), 11-22.
- Carranza Alcántar, M. del R. y Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(1).
- Cobos, L. F. G., Vivas, Á. M. y Jaramillo, E. S. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, 1(376), 231-248.
- Cortés, M. E. y Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236.
- Fernández, S. (2017). Si las piedras hablaran. *Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales*. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Metodolog%C3%ADa+%22cualitativa%22+2017&oq=%23Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des
- Fernández, V. y Beligoy, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con la necesidad de reestructuración de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer año. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(5), 361-366.





- Gargallo López, B. et al. (2014). *Metodología Centrada en el Aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Guamán, V. y Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223.
- Hernández, C. y Guárante, A. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2017). *Selección de la muestra. Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, A. y Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113.
- Martínez, O. y Nieva, J. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), e9.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf
- Montes de Oca, N. y Machado, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades médicas*, 11(3), 475-488.
- Morales-Maure, L. et al. (2017). Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad. *Formación Universitaria*, 11(2), 45-56.
- López, P. (2004). Población, Muestra y Muestreo. López, P. (2004). Población, Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.
- OCDE. (2013). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*, publicación de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/9786070118265-es>
- Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED. UCO: Revista de Investigación Educativa*, (1), 38-61.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106.

- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Guía para validar un instrumento en 10 pasos.* http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf.
- Zamora, D. et al. (2016). Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECAS) para afrontar los problemas en la enseñanza de las matemáticas del nivel de enseñanza básico. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 12(13), 152-157.



Lenguaje inclusivo para referirse a los alumnos con discapacidad en el ámbito escolar

Inclusive language to refer to students with disabilities in the school environment

Beatriz Aldana Becerra.

Directora en Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Huachinango, Puebla, México.

Recibido: Mayo 2022

Aceptado: Julio 2022

Resumen

El presente artículo de revisión tiene como objetivo analizar la perspectiva legal, normativa y teórica de la discapacidad enfatizando en la importancia del lenguaje inclusivo en relación con el uso de la terminología correcta para hacer alusión a dicha población. El enfoque metodológico para el desarrollo del artículo fue cualitativo, orientado en la estrategia de investigación documental la cual posibilitó la revisión, el análisis, la síntesis y la interpretación de algunas investigaciones así como de diversas fuentes legales internacionales y nacionales, normativas y teóricas para la identificación de los términos correctos que promueven una cultura de respeto a la diversidad frente a los términos incorrectos que la obstaculizan.

En particular, se retoman algunos documentos que corresponden a la normatividad mexicana así como a las diversas políticas en materia educativa que se han gestado en el marco de la educación inclusiva en nuestro país. Los principales resultados obtenidos son que el lenguaje inclusivo representa el uso del lenguaje en sí, con el objetivo de incluir y hacer respetar los derechos de los alumnos con discapacidad. Al adoptarse en las escuelas, como parte de la cultura escolar, se propician conductas y actitudes favorables que reducen las brechas sociales lingüísticas a las que se enfrentan constantemente los alumnos con discapacidad. Se concluye que existen términos específicos y apropiados que deben ser

Abstract

The objective of this review article is to analyze the legal, normative and theoretical perspective of disability, emphasizing the importance of inclusive language in relation to the use of the correct terminology to refer to this population. The methodological approach for the development of the article was qualitative, oriented on the documentary research strategy which made possible the review, analysis, synthesis and interpretation of some research as well as various international and national legal, normative and theoretical sources for the identification of the correct terms that promote a culture of respect for diversity versus the incorrect terms that hinder it.

In particular, some documents are taken up that correspond to Mexican regulations as well as to the various educational policies that have been developed within the framework of inclusive education in our country. The main results obtained are that inclusive language represents the use of language itself, with the aim of including and enforcing the rights of students with disabilities. When adopted in schools, as part of the school culture, favorable behaviors and attitudes are fostered that reduce the social linguistic gaps that students with disabilities constantly face. It is concluded that there are specific and appropriate terms that must be mastered by a community and that influence positive social behavior so that students coexist



dominados por una comunidad y que influyan en un comportamiento social positivo para que los estudiantes convivan en armonía y se sientan cómodos ante la diversidad, lo cual facilitará la construcción de una sociedad inclusiva.

Palabras clave: Lenguaje inclusivo, inclusión, docentes, alumnos con discapacidad, diversidad.

in harmony and feel comfortable in the face of diversity, which will facilitate the construction of an inclusive society.

Keywords: Inclusive language, inclusion, teachers, students with disabilities, diversity.

Introducción

El presente artículo de revisión tiene como finalidad analizar e informar los hallazgos sobre el lenguaje inclusivo a partir del análisis de diferentes fuentes documentales para identificar las diversas acepciones legales, normativas y teóricas de varios autores.

Está estructurado en tres apartados: el primero describe la metodología utilizada para la revisión de los documentos; el segundo presenta los resultados a través de tablas que permitan al lector visualizar los hallazgos de los autores en relación con la investigación acerca del lenguaje inclusivo, así como los términos y conceptualizaciones de la discapacidad que han sido utilizadas al respecto y se muestran los términos correctos para un lenguaje inclusivo al referirnos a los alumnos con discapacidad en el ámbito escolar; para finalizar se establecen las conclusiones a las que se llega después del análisis realizado.

El lenguaje está en constante cambio y para la mayoría de los docentes no resulta una tarea fácil saber cuáles son los conceptos más adecuados para expresarse en el ámbito escolar al referirse a los alumnos con discapacidad.

Este tema ha sido objeto de estudio por parte de investigadores a nivel internacional y nacional, entre ellos Scotto y Pérez (2020), Bolívar (2019), Rivera (2018), Ramírez (2015) y Palacios (2008).

Desarrollo

Metodología

La metodología utilizada es el análisis documental la cual integra: marco legal, marco normativo y perspectiva teórica de la discapacidad; también se presentan los resultados de investigaciones que se consideran relevantes para hacer una aproximación al uso de un lenguaje inclusivo en las escuelas.

En este orden de ideas, el interés principal del escrito se dirige a la identificación del concepto *lenguaje inclusivo* y la terminología correcta que refleja el uso apropiado del lenguaje para aludir a los alumnos con discapacidad. El trabajo prevé generar un impacto social que incida en el cambio del lector respecto de su forma no sólo de ver sino de pensar y de comunicar su visión acerca de la discapacidad, pues no olvidemos que el pensamiento produce un determinado vocablo y viceversa: todas las palabras que generamos influyen en nuestros pensamientos.

Para evidenciar el análisis de la cuestión y los resultados encontrados el escrito se divide en varios momentos. El primero: una breve mirada al marco legal de la discapacidad. El segundo: la perspectiva normativa de la discapacidad. El tercero: la postura teórica acerca de la discapacidad. Finalmente: el lenguaje inclusivo para referirse a los alumnos discapacitados.



En este sentido, se recopila, sistematiza, compara y establecen bases legales, normativas, teóricas y conceptuales que fundamenten la discusión acerca de los resultados y las conclusiones de estudio del tema.

Una breve mirada al marco legal de la discapacidad

Los niños con discapacidad representan un grupo social susceptible a marginación ideológica, por ello se debe “garantizar su educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente” como lo señala la *Declaración de Incheon para la Educación 2030* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, p.7).

Existen diversos fundamentos jurídicos en el ámbito internacional y nacional que hacen uso de la palabra discapacidad para guiar a los gobiernos hacia el cumplimiento de los principios de una educación inclusiva, por lo que es de suma importancia que se conozcan y se tenga claridad acerca de sus alcances. Dentro de las primeras se encuentran dos importantes convenciones que promueven el acceso de los alumnos discapacitados a las mismas oportunidades de desarrollo que sus demás compañeros, garantizándoles su derecho a la educación.

En primer lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual reconoce la indivisibilidad y el respeto de los derechos de todos los niños, ya sean con o sin discapacidad previéndoles de experiencias significativas como parte de su propia naturaleza (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989).

En segundo lugar, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad donde se garantiza que los Estados realizarán acciones para que todos los niños discapacitados gocen con plenitud de todos los derechos humanos en igualdad de oportunidades y condiciones que los demás niños sin discapacidad (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2016).

Ahora bien, a nivel nacional, existen dos grandes leyes que reconocen a este grupo social como un asunto de igualdad bajo el enfoque de Derechos Humanos que los ampara y protege de cualquier situación de inequidad y segregación.

La primera es la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* donde se asegura que la educación será de calidad en la medida en que se protejan las libertades fundamentales así como la identidad y los derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las escuelas (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

La segunda es la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* la cual señala la importancia de que se diseñen y se pongan en práctica acciones y tareas que promuevan escenarios de equidad, al mismo tiempo que se eliminan las actitudes que limitan el ingreso y el egreso de los alumnos con discapacidad en espacios educativos (DOF, 2018a).

Como podemos ver, la atención a las personas con discapacidad está inmersa en la educación inclusiva y de calidad, en ella impactan los principios de equidad e igualdad de oportunidades; elementos indispensables para responder a la diversidad de características, intereses, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos; dentro de estos la población de estudiantes con discapacidad que particularmente requieren ser apreciados dentro de una condición dinámica y prevaleciente en las aulas para avanzar en la construcción de una Escuela inclusiva.



No obstante, los docentes son por excelencia los encargados de que estas políticas educativas se apliquen y se practiquen en el contexto escolar bajo la sólida convicción de que los alumnos con discapacidad han de incluirse.

Perspectiva normativa de la discapacidad

El lenguaje representa una forma de expresión y comunicación que deja ver el pensamiento, las creencias, los valores, las interpretaciones, las actitudes y las percepciones culturales de la sociedad que lo origina y utiliza. En el escenario educativo nacional, el término *discapacidad* ha sido considerado en varios documentos normativos para la aplicación de políticas inclusivas en los centros educativos. En la tabla 1 se abordan algunas de las definiciones empleadas en tales lineamientos nacionales.

Tabla 1. Conceptualización del término <i>discapacidad</i> empleado en México	
Documento	Definición de discapacidad
Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización y certificación en la educación básica. Anexo 1. Glosario de términos.	"Condición que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (DOF, 2018b, p.50).
Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Aprendizaje para la educación integral.	Discapacidad. "Resulta de la interacción entre las personas con limitaciones físicas o mentales y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Esta noción ha evolucionado, alejándose de señalar a las personas como incapaces, y acentuando la importancia del ambiente para facilitar su integración" (SEP, 2018, p.74).
Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa.	Alumna/o con discapacidad. "Aquella o aquel alumno(a) que tiene un impedimento motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente, que limita su participación y su ejercicio en una o más actividades de la vida diaria" (DOF, 2016, p.3).
Glosario de términos. Educación básica.	Alumno con discapacidad. "Educando que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás" (SEP, 2019, p.2).
Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.	"Es un concepto que ha evolucionado e incluye deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales tales como ceguera, sordera, deterioro de la movilidad y deficiencias en el desarrollo" (SEP, 2012, p.61).





Glosario de Educación Especial. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.	Alumno con discapacidad. "Es aquel o aquella que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria y puede ser agravada por el entorno económico y social" (SEP, s.f., p.2).
--	--

Perspectiva teórica de la discapacidad

Cuando se habla de discapacidad existe una gran variedad de aspectos para su interpretación. Si bien es cierto que todas estas expresiones hacen referencia a elementos en común, diversos autores las han concebido de acuerdo a diferentes criterios. A continuación se presentan algunas de estas definiciones con la finalidad de identificar las diferentes categorizaciones que algunos de ellos han considerado para agruparlas.

Cruz (2018) afirma que: "se puede entender que la discapacidad no es algo que el sujeto posee, sino que se presenta cuando el espacio social ha limitado la participación (en equidad e igualdad) de dicha persona" (p.47). De acuerdo con el autor la discapacidad no es una cuestión intrínseca del sujeto, sino extrínseca e inherente a éste pues se manifiesta en la variedad de entornos segregadores y restrictivos para su desarrollo integral.

García (2016) define a los alumnos con discapacidad con base en tres modelos de educación bajo diferente perspectiva epistemológica; el primero es el modelo de educación segregador donde se conciben como enfermos e ineducables; se asume que tienen "algo mal" y que requieren de una educación especial para su recuperación y/o rehabilitación. De esta manera, los alumnos con discapacidad eran excluidos del ámbito escolar ordinario.

El segundo es el modelo de educación integrador donde se asume que los alumnos, con o sin discapacidad, en algún momento de su educación pueden presentar o presentarán algunas necesidades específicas. En este sentido, la denominación de necesidades educativas especiales permitió considerar a todos y cada uno de los estudiantes sin etiquetar ni señalar específicamente la discapacidad.

Finalmente, el tercer modelo de educación inclusiva donde se enfoca la capacidad y se deja en segundo plano la discapacidad, pues se pone en relieve el derecho de los alumnos discapacitados a gozar de las mismas oportunidades de aprendizaje y participación que sus pares. Es así que, la educación inclusiva representa un punto de partida sustancial para el logro de una educación de calidad en las escuelas.

Otro de los autores que han realizado estudios acerca de la situación de los niños con discapacidad es Campoy (2013), quien los define así: "son los seres humanos (...) que presenten deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas" (p.10). Asimismo, los agrupa en cuatro descriptores genéricos: discapacidad física, sensorial, intelectual y mental.

Por su parte, Palacios (2008) distingue la discapacidad de la deficiencia, pues enfatiza que la primera está asociada con las limitaciones de la sociedad desde un modelo social mientras que la segunda está directamente relacionada con las propias condiciones físicas o intelectuales de la persona.

Para la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2016) se hace una diferenciación de las definiciones de discapacidad y personas con discapacidad de la siguiente manera:

Discapacidad: “es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.1).

Personas con discapacidad: “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4).

En México, la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2018) establece el término *alumnos con discapacidad* para puntualizar que “son aquellos que, por razón congénita o adquirida, tienen una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal, y que al interactuar con las barreras que le[s] impone el entorno social, pueden impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (p.15).

De acuerdo con estas definiciones, se puede afirmar que un alumno con discapacidad es una persona que además de tener una deficiencia enfrenta barreras de desigualdad e inequidad en un entorno social que dificulta su inclusión plena y efectiva, por tanto, esta deficiencia será definitiva o transitoria en la medida en que el entorno cercene sus propias restricciones.

Hay que tener presente que, existen diversas formas en las que el docente puede defender, valorar y reconocer la diversidad en el aula, una de éstas es llamando –independientemente de sus diferencias– a cada uno de sus alumnos por su nombre, y en segunda instancia usando el lenguaje como una herramienta de fundamento teórico, diagnóstico o dato estadístico para designarlos bajo términos correctos y educativos que lleven a seleccionar, aplicar y evaluar las mejores estrategias de respuesta educativa al alumnado con discapacidad.

Lenguaje inclusivo para referirse a los alumnos con discapacidad

Siendo la escuela un espacio propicio para la práctica de valores que promuevan la interacción entre los educandos; el docente, quien es el impulsor del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe crear ambientes inclusivos de aceptación, de reconocimiento y de respeto a la diversidad.

Una forma clave en la que el docente puede promover una educación inclusiva desde el aula es a través del lenguaje inclusivo. Este término ha sido objeto de estudio en relación con su uso debido a que abarca diferentes actitudes y destinatarios, sin embargo, es de vital interés cuando se hace referencia a las personas con discapacidad en general y particularmente a los alumnos con ella.

Pero ¿qué es lenguaje inclusivo?, algunos autores (Scotto y Pérez, 2020; Castillo y Mayo, 2019; Pesce y Etchezahar, 2019; Ramírez, 2015) retoman la definición con el fin de establecer algunas consideraciones o propuestas relativas a la prevención de la exclusión lingüística de múltiples grupos sociales. De esta manera, el lenguaje inclusivo es entendido como “la utilización de signos lingüísticos como las palabras, términos, frases, imágenes, de tal forma que se incluya y se respeten los derechos de todas las personas, sin distinción de género, diversidad sexual, grupo étnico, etario, condiciones de discapacidad u otra diversidad social” (Ramírez, 2015, p.28).



De ahí que para impulsar ambientes de reconocimiento y de respeto a los Derechos Humanos de los alumnos sea necesario alinear nuestro lenguaje con nuestros pensamientos, es decir, que el primero exprese nuestra manera de apreciar la diversidad.

Para Scotto y Pérez (2020) supone: "realizar cambios no sólo en el uso sino también cambios más profundos en el léxico e incluso en la gramática misma de la lengua" (p.32).

Hay que tener claro que, el uso de un lenguaje inclusivo no asegura por sí mismo la inclusión de los alumnos, sin embargo, es un gran paso para responder de manera positiva la diversidad en las escuelas.

Por su parte, Bolívar (2019) afirma que el lenguaje inclusivo representa un movimiento social que busca la equidad e igualdad entre las personas, bajo la premisa de que a través de este podemos modificar nuestros propios comportamientos y actitudes excluyentes e injustas transformando algunas prácticas mediante el uso del lenguaje.

En línea con lo anterior, reproducirlo en las escuelas nos ayudará en la adquisición de nuevas formas de pensar al comunicar ideas incluyentes que trasformen las percepciones segregadoras en visiones que impulsen la transición a la inclusión.

En nuestros días existe la necesidad de fomentar comunidades educativas inclusivas donde el aprendizaje del lenguaje sea una herramienta más mediante la cual se expresen pensamientos de interés y de colaboración ante las deficiencias, evitando hacer sentir mal a los alumnos y coadyuvando en la eliminación de las barreras que se les presenten en sus diversos contextos: social, escolar y familiar.

En una guía al respecto, se concibe el lenguaje inclusivo como "el nombre que se utiliza para designar ciertos usos del lenguaje con el fin de hacer explícito su posicionamiento ideológico" (Rivera, 2018, p.20).

El lenguaje inclusivo, representa una expresión inherente a la realidad de la discapacidad que presentan los alumnos. Se encuentra intrínsecamente ligado por la complementariedad del modelo médico y el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008).

Desde la mirada del modelo médico se reconoce que existe la presencia de una deficiencia en el alumno: visual, auditiva, intelectual, motriz en términos de diagnóstico, fundamento teórico o dato estadístico que faciliten la ayuda que el alumno necesita para acceder al contexto escolar en condiciones seguras para su participación y aprendizaje.

Desde la mirada del modelo social se reconoce al alumno con discapacidad desde su propia naturaleza como persona, cuya discapacidad se origina a partir de las limitaciones, barreras o restricciones que el propio entorno social interpone y por ende a este mismo le corresponde erradicar; de este modo serán transitorias o definitivas.

Como podemos ver, existe una gran cantidad de concepciones otorgadas al término *lenguaje inclusivo*. Cada una con sus propias particularidades, sin embargo, existen ciertas coincidencias, una de ellas, quizás la más importante es que todas las percepciones oscilan hacia una construcción del lenguaje, basada en expresiones emitidas con la intencionalidad de definir o difundir diversas maneras de incluir. Responde a diversos fines de quien lo usa, uno de ellos ha sido en relación a las definiciones convenientes de la discapacidad.



En la tabla 2 se mencionan los términos correctos que debemos adoptar dentro del lenguaje inclusivo para referirnos a los alumnos con discapacidad en las escuelas para eliminar el uso de los incorrectos que obstaculizan la educación inclusiva.

Tabla 2. Terminología correcta del lenguaje.

Términos correctos	Términos incorrectos	Se debe evitar su uso debido a que...
Alumno(a) con discapacidad	Alumno(a) con capacidades diferentes	Todos los alumnos con o sin discapacidad tienen distintas capacidades y necesidades.
Alumno(a) con discapacidad	Alumno(a) discapacitado(a)	Se considera como sustantivo, al mismo tiempo que califica de manera inapropiada la totalidad del alumno.
Alumno(a) con discapacidad	Alumno(a) Incapacitado(a) Disminuido(a) Deficiente	Son acepciones que indican una carencia, anomalía o disminución en la capacidad.
Alumno(a) con discapacidad	Alumno(a) Enfermo(a) Malito(a)	Se trata de términos que connotan una alteración en el funcionamiento del organismo, denotan una rehabilitación y cuestionan el estado de bienestar del alumno con discapacidad.
Alumno(a) con discapacidad	Alumno(a) especial	Esta expresión origina que la discapacidad sea vista como un atributo de heroísmo, lo cual segregá el resto de la población.
Alumno(a) con discapacidad motriz	Alumno(a) Minusválido(a) Inválido(a)	Estas expresiones muestran una ausencia parcial o total de la valía del alumno con discapacidad.
Alumno(a) con discapacidad auditiva	Alumno(a) Mudito(a) Sordito(a)	El uso de diminutivos reproduce mensajes ocultos de infantilización que reducen las cualidades del alumno con discapacidad.
Alumno(a) con discapacidad visual	Alumno(a) No vidente Cieguito(a) Invidente	Estas expresiones generan bajas expectativas de las capacidades del alumno.
Alumno(a) con discapacidad intelectual	Alumno(a) Retardado(a) Retrasado mental	Son acepciones que causan una sensación de lástima o compasión hacia el alumno con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2018).

Conclusiones

La Estrategia Tecnología Colaborativa (ETC) aplicada a casos de la vida real permite incrementar la Con base en lo anterior se puede afirmar que, el lenguaje inclusivo implica legal y normativamente el uso adecuado de signos lingüísticos que evoquen pensamientos, actitudes y valores de respeto a los Derechos Humanos de todos los educandos en condiciones de discapacidad u otra diversidad.





Para avanzar en la implementación de un lenguaje cuyo común denominador en el uso de los términos correctos, sea incluir, se debe transitar del modelo médico al social, donde el alumno se sienta valorado y reconocido y no sólo sea señalado o etiquetado por su diferencia. De ahí, la necesidad de conocer y hacer uso de los términos correctos para referirse a los estudiantes con discapacidad desde la práctica del docente, con el afán de cimentar una comunidad escolar justa en la que se erradique la desigualdad.

También queda claro que el lenguaje inclusivo comprende términos específicos con los que no se responsabiliza intrínsecamente al alumno de su condición, sino más bien al contexto social de ocasionarle las limitaciones y restricciones que enfrenta. Asimismo, implica eliminar opiniones, juicios personales, calificativos, afirmaciones, diminutivos o ambigüedades que encasillen y comprometan al alumnado con una enfermedad, trauma, impedimento, dificultad o rehabilitación imposibilitando y minimizando su participación en el aula.

Su uso en las escuelas posibilita la oportunidad para dejar de mirarlos como víctimas de su diferencia y empezar a verlos con una cualidad que enriquece la inclusión en las escuelas.

Cualitativamente, el lenguaje inclusivo considera que el alumno con discapacidad puede aportar a la sociedad en igual medida que los demás estudiantes (Palacios, 2008).

Para comprender de manera asertiva el fenómeno de la discapacidad bajo la lente del modelo social, debe dejar de ser entendida como una limitación del alumno y comenzar a ser vista como un entramado de limitaciones que se generan en el contexto escolar.

Es indispensable cambiar el enfoque acerca de las diferencias y valorar la diversidad propia del ser humano. En otras palabras, como personas poseemos características y rasgos singulares que nos hacen únicos y diferentes a la vez y que constituyen nuestra propia identidad como especie, por ello el lenguaje inclusivo deberá ser usado para sumarle a la discapacidad, nunca para restarle.

Si bien, el término *personas con discapacidad* es el que ha sido aceptado y se sigue usando por diversas convenciones, leyes nacionales e internacionales y organizaciones civiles para designar como sujetos de derecho a este grupo social, de igual manera es correcto designar desde el ámbito escolar a los alumnos con esta condición con el término: “alumnos con discapacidad”.

Es indispensable para la concienciación de la diversidad en las escuelas que los docentes, quienes representan uno de los actores educativos imprescindibles para la inclusión, hagan efectivo el compromiso de conocer y hacer uso de un lenguaje inclusivo en los centros escolares no sólo para propiciar experiencias significativas en el alumnado con discapacidad sino para plasmarlo de manera asertiva en cuestionarios, encuestas, entrevistas y demás instrumentos en los que se requiera reportar información al respecto.

Si bien es cierto que en la formación inicial pudo haber sucedido que no recibieran preparación al respecto; es a través de la formación continua que puede acceder a los diversos documentos normativos y teóricos que sustentan la terminología correcta para referirse a los alumnos con discapacidad, los cuales contribuyen al logro de una escuela inclusiva.

De esta manera, al mismo tiempo que la escuela adopta un lenguaje inclusivo, está adoptando también un enfoque de educación inclusiva donde se reconoce a los alumnos con discapacidad como sujetos de derecho.

La comunidad escolar debe buscar el éxito de todo el alumnado independientemente de sus diferencias garantizando no sólo la integración en condiciones de ingreso sino la inclusión, asegurando su participación y aprendizaje y por ende su permanencia y egreso educativos.

Es de importancia trascendental para la educación, como una ciencia, la adopción de una acertada terminología hasta tal punto en el que el vocabulario que se utilice en la praxis se propicie la concienciación y se adhiera a los usos de la cultura. De otro modo la existencia de una terminología incongruente con los preceptos de la inclusión en la ciencia puede generar el mal uso de términos carentes de sentido.

Existe una relación inmediata del lenguaje con la ciencia y con el conocimiento del mundo que nos rodea, dado que el lenguaje cambia a través del tiempo y requiere evolucionar para responder a las necesidades de la sociedad en general, y de la población con discapacidad en particular.

Asimismo, es fundamental en la búsqueda del mejoramiento de la educación inclusiva, donde el léxico afana como conductor de la ciencia. Desde una forma en específico de describir al lenguaje, es decir, desde su inclusividad en la educación.

Todos nuestros discursos tienen una connotación y toman auge en la construcción del objeto de la ciencia: lenguaje inclusivo. De esta manera, la conformación de la terminología del lenguaje inclusivo ciñe con claridad y precisión los términos correctos para referirse a los alumnos con discapacidad en el ámbito escolar, términos cuya naturaleza epistemológica han sido definidos adecuadamente, integrando la ciencia misma.

Si queremos que los docentes usen un lenguaje apropiado es importante que los fundamentos de la inclusión se sientan, se vivan y se instruyan, lo cual demanda cambios en sus maneras y formas de comunicarse.

Como dice la frase “la unión hace la fuerza”: si un docente está sensibilizado de la terminología correcta, reconoce que es una manera de fomentar una cultura de respeto a la diversidad del alumnado y la lleva a la práctica, seguramente con el paso del tiempo inspirará a los demás a compartir su visión inclusiva.

En este trabajo se sugiere hacer uso de los términos correctos como una herramienta que el docente puede utilizar para expresarse de manera apropiada ante la presencia de alumnos con discapacidad en clase. Por tanto, el uso de un lenguaje inclusivo no sólo beneficia a los estudiantes con o sin discapacidad, sino que son los propios docentes los que se benefician al moralizarse ante la diversidad e innovar en sus herramientas pedagógicas. En este contexto, la calidad está inmersa en la educación inclusiva.

De ahí el desafío de contar con un proyecto compartido en las escuelas, donde los docentes se encuentren en sinergia, implicando una manifestación de un tipo de conducta o comportamiento inclusivo en común que defina y difunda su manera de comprender para atender pero no para segregar a la diversidad de sus alumnos.

Para concluir, es necesario precisar que aunque el lenguaje inclusivo por sí mismo no asegura la inclusión del alumno en la escuela, sí representa una de las tantas maneras de dejar de invisibilizarlos o prejuiciarlos.



Bibliografía y referencias

- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y lingüística*, (40), 355-375. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2071>
- Campoy, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*. Cuadernos para el Debate (2). Comité Español: UNICEF. Madrid.
- Castillo, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, (40), 377-391. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, discapacidad y profesores: algunas reflexiones para repensar las prácticas (político- educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>
- CNDH. (2016). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México: CNDH.
- DOF. (2016). Gobierno Federal. https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5467934
- DOF. (2018a). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Secretaría de Gobernación. México: DOF.
- DOF. (2018b). Secretaría de Educación Pública. México: DOF. http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/6/images/normas_controlescolar_basica_16082018.pdf
- DOF. (2019). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Secretaría de Gobernación. México: DOF. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf
- García, G. M. (2016). *El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III, Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/22803>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *CERMI*, (36): 25-27, 37,66, 103-105, 128-132.
- Pesce, A. y Etchezahar, A. (2019). Los efectos del sexismo, los estereotipos implícitos y el lenguaje inclusivo en la brecha de género. *Anuario de Investigaciones*, (26), 147-158. www.redalyc.org/articulo.oa?id=369163433015
- Ramírez, M. (2015). *Un acercamiento al lenguaje inclusivo en género y discapacidad* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica. www.ts.ucr.ac.cr/ts.php
- Rivera, S. (2018). *La planificación lingüística de la Universidad de Costa Rica: de la política lingüística de lenguaje inclusivo de género a su ejecución textual* (Tesis inédita de Maestría). Costa Rica, Universidad de Costa Rica.



- Save the Children. (2015). *Manual para la inclusión de niños y niñas con discapacidad y sus familias en centros comunitarios de desarrollo infantil*. Fundación Alfredo Harp Helú. México: Save the Children.
- Scotto, S. C. y Pérez, D. I. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis Filosófico*, 40(1): 5-39. www.redalyc.org/articulo.oa?id=340063001002
- SEP. (2019). *Glosario de Términos Educativos en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (s. f). *Glosario de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Corea: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. España: UNICEF. www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Convencion sobre los Derechos del Niño.pdf



El docente integrador e incluyente ante la diversidad

The integrating and inclusive teacher in view of fore diversity

Ana del Carmen Castañeda Rivera.

Docente en la Escuela Primaria "Educación y Patria" en San Juan Xochiaca, Tenancingo, Estado de México.

Recibido: Junio 2022
Aceptado: Agosto 2022

Resumen

En este texto se presentan los resultados de una investigación que buscaba responder: ¿Cómo favorece la atención a la diversidad de los alumnos de educación primaria un docente integrador e incluyente? El trabajo se perfiló desde la postura teórica sociocultural de Lev Seminovich Vigotsky (1995), el trabajo metodológico fue un enfoque cualitativo, retomando el estudio de casos. Entre las conclusiones resaltan que no todos los docentes asumen una postura integradora e incluyente en el aula, algunos profesores no prestan atención a la diversidad de características de desarrollo de los alumnos o a sus estilos de aprendizaje, lo que impacta desfavorablemente en los resultados educativos.

Palabras clave: Integración, inclusión, diversidad educativa, atención personalizada, trabajo colaborativo.

Abstract

This text presents the results of an investigation that sought to answer: How does attention to the diversity of primary school students favor an integrating and inclusive teacher? The work was outlined from the sociocultural theoretical position of Lev Seminovich Vigotsky (1995), the methodological work was a qualitative approach, taking up the case study. Among the conclusions, they highlight that not all teachers assume an integrating and inclusive posture in the classroom, some teachers do not pay attention to the diversity of developmental characteristics of students or their learning styles, which has an unfavorable impact on educational results.

Keywords: Integration, inclusion, educational diversity, personalized attention, collaborative work.

Introducción

La humanidad históricamente le ha tocado vivir una serie de situaciones de desintegración, exclusión y estandarización que ha afectado el desarrollo hacia la plenitud de todos, considérese la desintegración familiar que va en aumento. Según Fuentes (2020), en México, de cada 10 matrimonios, 31.7% se desintegra y el porcentaje crece; y la exclusión se observa en las prácticas políticas del país y la estandarización global.

Ante lo anterior, para Pérez (2014), ajustar las distintas culturas hacia las expresiones culturales de los grupos hegemónicos, al imponer formas de vida, limita las manifestaciones de otros grupos; la cuestión es que dichas prácticas se proyectan en todos los órdenes de la vida, incluida la educación.

Educativamente, se establece la necesidad de favorecer la integración, la inclusión y la atención a la diversidad. De ello la pregunta guía de la investigación y a la que se dio seguimiento, lo que facilitó establecer campos descriptivos y explicativos acerca de cómo favorece la atención a la diversidad de los alumnos de primaria contar con un docente integrador e incluyente.



El trabajo se justifica en que los alumnos de primaria presentan regularidades de desarrollo, aprendizaje y culturales (SEP, 2017), a la par de diferencias como su procedencia familiar y de comunidades, sus patrones culturales, costumbres y tradiciones que deben observarse y considerarse (Dzib, 2018) pues no hay dos niños iguales y cada uno requiere consideración específica acerca de su desarrollo, educación y aprendizaje.

Tal diversidad de rasgos y caracteres dificulta que el docente asuma una postura integradora e incluyente en el aula frente a lo que marcan los planes y programas de estudio (SEP, 2017), pues en ellos no se atiende tal diversidad (física, evaluativa, espacial, entre otros aspectos).

Sustento teórico

Para realizar un trabajo de investigación se disponen de diversas alternativas teóricas, pero se ha de optar por las idóneas y pertinentes de acuerdo al objeto de estudio; para el presente, la teoría sociocultural de Lev Seminovich Vigotsky (1995), la cual indica que el desarrollo del ser humano está determinado por el ambiente social y cultural en que se vive. Así, alguien con una vida en ambientes enriquecidos culturalmente dispondrá de mejores condiciones de desarrollo humano.

Partiendo del análisis, revisión y reflexión del problema se distinguen como categorías teóricas centrales del trabajo, la integración, la inclusión y la diversidad.

Para Vigotsky (2000) es esencial que el alumno pueda integrarse e incluirse dentro de un marco de interacción personal, lo que favorecerá su desarrollo a niveles superiores cognoscitivos.

Por tanto, la integración en las dinámicas escolares es crucial para el desarrollo del estudiante (Vigotsky, 2000), la cual consiste en reunirlo físicamente y generar tareas que demanden su acción colectiva, en la medida de lo posible, en igualdad de condiciones y de intervención.

La integración para Ayestarán (2017), se manifiesta al propiciar el encuentro físico y al unir las intersubjetividades de los alumnos, de modo que se logre una afinidad y sintonía en proyectos y concepciones del mundo. Esto requiere que el docente, mediante estrategias que favorezcan la solidaridad, el trabajo colectivo, el diálogo, la empatía, la amistad, la comunicación y demás valores logre la cohesión del grupo.

Respecto de la inclusión, Encalada y González (2019) indican que implica considerar como iguales a los alumnos, a pesar de sus diferencias. Los programas actuales aluden a esta idea.

La inclusión educativa implica lo contrario a la exclusión. Para Plancarte (2017), es condición indispensable para lograr la integración de los alumnos. Las dinámicas escolares adecuadas favorecerán la igualdad de condiciones de aprendizaje y la integración del grupo. “La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Plancarte, 2017, p. 214), por tanto, para el docente es prioritario propiciarla.

Las escuelas primarias están pensadas para la uniformidad, a pesar de las evidentes diferencias, cuestión que ha dado lugar a que algunos se excluyan de ciertas prácticas escolares, pues no todos tienen las mismas capacidades para atender una tarea homogénea y generalizada para todo el grupo.





Al respecto, Vigotsky (1967) apuntó: "... la distancia entre las capacidades para resolver problemas expuestos por un aprendiz que trabaja solo y las capacidades de resolver problemas de un aprendiz que trabaja asistido por o en colaboración con personas con más experiencia..." (p. 3) es lo que puede dar lugar a la exclusión, de ahí que cuando se promueve la inclusión educativa se favorece el aprendizaje asistido por los compañeros o el docente, lo cual conllevará a desarrollar niveles cognoscitivos superiores.

La inclusión educativa se promueve desde la zona de desarrollo próximo (ZDPr), según la concibe Vigotsky (2000). Corresponde a las mediaciones que intervienen para llevar al alumno de su zona de desarrollo real a una potencial –la que se pretende lograr. Es decir, la inclusión educativa es una mediación que favorece que el niño se contemple, independientemente de las limitaciones y potencialidades que exprese.

Aunque para Moreno (2018), en el aula predomina lo diverso y eso no es un problema sino una fortaleza, al nutrirse de distintas potencialidades bien integradas. Por ello el docente no debe estandarizar, homogeneizar y unificar procesos, sino potenciar la pluralidad y la diversidad.

La diversidad de rasgos de los alumnos, apunta Sáenz (2019), no ha de ser impedimento para su educación. Si el docente trabaja la integración e inclusión educativa, lo diverso fortalecerá las dinámicas escolares por la pluralidad de potencialidades frente a los retos cognitivos.

La actitud y la postura integradoras e inclusivas del docente facilitará enfrentar la diversidad social y cultural de los alumnos, sin que ello limite u obstaculice el logro de los propósitos educativos y los aprendizajes esperados.

Por todo lo anterior, para esta investigación se partió de considerar que si el docente asume una postura integradora e incluyente hacia sus alumnos, podrá atender la diversidad de desarrollo, cultural y de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual es hoy un imperativo en la educación primaria al marcarse en los planes y programas de estudio oficiales y vigentes.

Desarrollo

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante el estudio de casos, de modo que se unieron el objeto y el método para generar un trabajo con apego a criterios lógicos y coherentes (Hernández, 2010), para describir y explicar el objeto de estudio.

El enfoque cualitativo, según Hernández (2010), es interpretativo, donde lo prioritario es la recuperación empírica de los fenómenos más que la teoría, la cual, señala Cevallos (2017), apoya en todo momento la investigación.

Este enfoque cualitativo permitió describir las formas de intervención de los docentes para favorecer la integración e inclusión de los alumnos de la Escuela Primaria "Educación y Patria" de San Juan Xochiaca, Tenancingo, Estado de México. Así, se identificaron las estrategias usadas por dichos profesores.

En esta investigación se partió de dar voz a los docentes, quienes enfrentan el desafío de atender la diversidad de rasgos y características de sus alumnos, al facilitar su expresión y exposición de experiencias, emociones y significados para describir su labor.

El enfoque cualitativo apunta a reconstruir la realidad desde la perspectiva de los informantes (Hernández, 2010). Por ello, en este trabajo, se partió de recolectar la voz de los docentes, mediante

entrevistas y observaciones, acerca de la forma en que se manifiesta la integración e inclusión en sus aulas.

El trabajo metodológico implicó un procedimiento lógico y sistemático de aprehensión de la realidad, como señala Cevallos (2017), sin ajustarse a una propuesta rígida y predefinida. Es decir, se construyó durante el proceso de investigación, bajo las premisas del estudio de casos.

El estudio de casos es idóneo en la investigación cualitativa, pues según De la Garza (1998), permite conocer a profundidad a los sujetos motivo del estudio.

El estudio de casos consistió en un proceso de seguimiento puntual pormenorizado y detallado de información de los docentes observados, apoyándose en la descripción de situaciones y hechos que permitieron reconstruir cualitativamente la realidad (Geertz, 2015).

El estudio de casos se traduce en una estrategia de investigación idónea, porque, señala Murueta (2004), permite hacer una descripción pormenorizada y detallada de cómo entienden los docentes la integración, inclusión y diversidad, pero aún más importante es que da cuenta de cómo en los hechos se manifiesta, materializándose en acciones concretas, susceptibles de ser observadas e investigadas.

Mediante el estudio de casos, indica Murueta (2004), se realizan diagnósticos significativos que ofrecen una gama de información y datos pormenorizados que dan cuenta de los sujetos que se estudian.

Los instrumentos empleados para la recolección de información

La observación directa, según Hernández (2010), se aprestan todos los sentidos hacia el objeto de investigación para explorar ambientes, describir comunidades, comprender procesos, identificar problemas e interpretar a los sujetos observados; se recupera información de espacios, contextos y sujetos.

El instrumento de observación incluyó datos como: membrete de la institución, título del registro, datos generales de la institución observada, propósito, datos contextuales –lugar, fecha, personas presentes y evento observado. Se incluyó la descripción detallada de los acontecimientos, extractos de comunicaciones con los docentes y las condiciones espaciales.

Otro instrumento empleado fue la entrevista semiestructurada, la cual facilitó la interacción con los docentes, en su espacio laboral para contextualizar la información que aportaron, favoreciendo una mejor interpretación y comprensión de los resultados.

La entrevista semiestructurada se aplicó para rescatar la voz directa de los docentes acerca de la integración e inclusión educativa ante la diversidad de sus alumnos, con lo que se recuperaron sus impresiones individuales sobre sus funciones, su trabajo frente al grupo y sus estrategias para favorecer ambos aspectos mencionados.

Para la aplicación de la observación se gestionó por escrito su autorización para aplicar los instrumentos, se visitó la escuela todo un día para contextualizarse con el ambiente, y se observaron, sin participar, las sesiones de trabajo de los docentes en un lugar estratégico. Se revisó el registro antes de 24 horas para fortalecer la parte de juicios y valoraciones.



Se concentró la información en tablas, se retomaron las unidades de análisis y categorías empíricas para no saturarse de información, se analizó e interpretó la información con base en la teoría revisada.

Se registraron las condiciones contextuales de las entrevistas (se grabaron previa autorización) con las reacciones de los docentes; esto se concentró en tablas y se analizó su contenido. De la recapitulación de las tablas se concentraron los resultados y las conclusiones.

Resultados y discusión

A partir de los instrumentos aplicados –observación directa y entrevista semiestructurada– se constató que el docente se enfrenta al compromiso de dar atención a la diversidad de sus alumnos, lo cual se manifestó en las entrevistas, desde su formación inicial hasta su ejercicio profesional, incluso en regiones alejadas de su comunidad.

De las entrevistas semiestructuradas, se muestra un extracto de los resultados en la siguiente tabla:

Temas 6	Respuestas textuales	Observaciones y/o inferencias
Diversidad de potencial físico e intelectual de sus alumnos.	D. 3 “Hay dos niños que estando en sexto, no tienen los aprendizajes esperados, uno con problemas visuales y otro que lee sin comprender”.	Los niños cursan 6º grado, por su edad. El que tiene dificultad visual se canalizó a una USAER (Unidad de Apoyo a la educación regular).

Los docentes que participaron en la investigación indicaron que cada ciclo escolar enfrentan la atención a la diversidad de los alumnos, los cuales son semejantes en edad, pero esto no garantiza su aprendizaje, pues cada niño aprende diferente y pueden requerir atención de especialistas, cuestión que acentúa la diversidad grupal.

Se observó que los docentes favorecen el trabajo colaborativo para transformar las escuelas y fortalecer la diversidad estudiantil, aunque para ello, primero requieren haber logrado la integración e inclusión en las actividades escolares, ya que sin ello no se podría dar la colaboración. En tal caso, no es cuestión de que sólo se propicie un acercamiento físico, sino que se tiene que lograr la afinidad en las percepciones y concepciones de mundo.

En las escuelas se localiza una diversidad de alumnos que difieren en costumbres, experiencias, aprendizajes previos, y es difícil que sean homogéneos, salvo en el uniforme escolar. Por estas diferencias significativas, los profesores del estudio ponderan el trabajo colaborativo, que más bien es trabajo en equipo o cooperativo.

Con base en la literatura revisada, se puede afirmar que la atención a la diversidad de los alumnos es posible mediante una postura integradora e incluyente por parte del docente, lo cual no se evidenció entre los docentes observados y entrevistados, quienes enfatizan el trabajo colaborativo, pero están limitados teórica y prácticamente, como ocurre con el trabajo colaborativo que dista de ser lo que los docentes entienden por él.

Los docentes señalaron que mediante el diagnóstico pueden advertir las especificidades de la diversidad de sus alumnos, los cuales tendrán que integrarse e incluirse, pese a sus debilidades o dificultades personales. En la práctica se observó que los maestros obvian de manera reiterada la diversidad de sus



alumnos y estandarizan las actividades escolares, independientemente de las diferencias individuales que dicen identificar en el diagnóstico.

La nueva generación de alumnos demanda trascender paradigmas educativos del siglo pasado, donde la deserción y el ausentismo eran centrales, lo que facilitaba la exclusión por diferencias culturales, sociales, económicas y de habilidades de aprendizaje, las cuales no se han resuelto del todo, pero que, de acuerdo a la investigación, son atendidas por los maestros. Si se trabaja bajo un estándar y unificación de procesos sin consideración de las especificidades de los niños, sobre todo los casos especiales, el paradigma no cambiará.

Los docentes requieren capacitarse y actualizarse respecto de los planes y programas de estudio oficiales y vigentes, donde se alude la integración, la inclusión y la diversidad. No obstante, los docentes mencionan que sólo los dominan conceptualmente, sin bases ni aplicaciones prácticas, de ahí que implementan sus propias propuestas dándole énfasis a la integración e inclusión para atender la diversidad estudiantil.

Como señala García (2020): "Sin embargo, pareciera que los cambios se plasman únicamente en los documentos, acuerdos y normativas, pero la realidad en las escuelas nos dice que los alcances son mínimos y seguimos careciendo de una práctica inclusiva en el salón de clases" (p. 32), en tal caso, se puede afirmar que no se ha transitado, en toda la extensión de la palabra, del discurso a los hechos.

Los docentes afirmaron que una forma de promover la integración del grupo es mediante la promoción de valores, como el respeto que favorece la integración estudiantil por la confianza que se desarrolla al acercarse entre ellos, sabedores que no se atentará contra su persona.

Los docentes señalan que sus estrategias para la integración y la inclusión no logran incorporar a los padres de familia, pues no hay una coordinación con ellos para trabajar conjuntamente estos aspectos, de ahí que todo queda en la responsabilidad del maestro, con resultados poco contundentes.

Ante estas consideraciones y en función de la pregunta de la que partió esta investigación, se puede afirmar que la postura integradora e inclusiva del docente favorece atender la diversidad entre los alumnos, pero en la práctica no es contundente, además de que el propio contexto escolar orienta hacia la estandarización y la uniformidad del trabajo y no a lo que se requeriría.

Conclusiones

La integración y la inclusión educativa se traducen en parámetros para favorecer la atención a la diversidad de rasgos y características de los alumnos, lo cual se advierte en los planes y programas de estudio oficiales y vigentes, además de en las concepciones teóricas del socio-culturalismo que advierten que si se enriquece la dimensión interpersonal impactará favorablemente en los estudiantes.

La investigación con enfoque cualitativo permite, a través de los estudios de caso, realizar un seguimiento puntual y detallado de la forma en que los docentes promueven la integración y la inclusión educativa en sus aulas para atender la diversidad manifiesta. Para ello, el empleo de la observación directa y la entrevista semiestructurada resultó ideal para recabar información que permitiera describir y explicar la acción del profesor a partir de sus hechos.





Los docentes señalaron haber identificado, conceptualmente, la relevancia de la integración y la inclusión educativa para atender la diversidad estudiantil. Pero en la práctica, los determinismos de las dinámicas escolares dificultan el proceso, además de que requieren capacitación y actualización al respecto. Según Pons (1998), mediante los Consejos Técnicos Escolares sería posible materializar tal propuesta.

La inclusión, la integración y la atención a la diversidad de los estudiantes es muy estudiada en la literatura, pero de manera independiente, no conjunta. De ahí que el presente trabajo articuló los tres conceptos, lo que representa la originalidad e innovación del estudio. No obstante, todavía es necesario ampliar dicha tarea.

Bibliografía y referencias

- Arriaga H., P. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, (3)31: 63-74.
- Ayestarán E., S. (2017). *El desarrollo del individuo en el grupo*. España: Universidad del País Vasco.
- Caldúch C., R. (2018). *Métodos y técnicas de investigación internacional*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Cevallos V., A. F. et al. (2017). *Métodos y técnicas de investigación*. Ecuador: Ediciones Compás.
- Chichlowsky, C. (2019). *Uniformidad Unisex. Indumentaria escolar universal en Buenos Aires*. Argentina: Universidad de Palermo.
- De la Garza T., E. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México: Porrúa/UNAM.
- Dzib G., A. et al. (2018). No todos los niños son iguales. *Nodos y nudos*, 4(35): 22-34.
- Encalada, I. y González, J. (2019). *Inclusión en Educación. Una aproximación teórica*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fuentes, M. L. (2020). *En 20 años 205% más divorcios*. www.mexicosocial.org/mas-divorcios-en-dos-decadas/
- Geertz, C. (2015). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hegel, G. W. F. (2019). *Escritos pedagógicos*. México: FCE.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Moreno R., R. et al. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. España: Universidad Rey Juan Carlos.
- Murueta, E. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México: Amapsi.

- Pérez, C. M. (2014). *Estandarización y globalización*. www.forbes.com.mx/estandarizacion-y-globalizacion/
- Plancarte C., P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2): 213-226.
- Pons, C. F. (1998). *El consejo técnico, un encuentro de maestros*. México: SEP.
- Rojas S., R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Sáenz De J. O., M. M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas. Tomo V*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Fausto.
- Vigotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor Dis.



La meritocracia en los Programas de Evaluación Docente en México en el periodo 1992-2018. Sus efectos en la calidad de la educación: las voces de los maestros

Teacher evaluation programs in Mexico 1992-2018. Their impact in quality education: perspectives of elementary education teachers in Mexico

Anselmo Torres Arizmendi¹ y Angélica Esmeralda Morales Hernández².

¹Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17 A, México. ²Centro de Estudios de Posgrado Normal Benito Juárez, México.

¹Maestro y Doctor en Educación. Coordinador de Investigación del Comité Norte de Cooperación con la UNESCO. Profesor Titular “C” de Tiempo Completo Dictaminado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17 A, Cuernavaca, Morelos, México.

²Licenciada en Pedagogía, Maestra en Docencia y Doctora en Psicopedagogía e Innovación Educativa. Docente frente a grupo en Educación Primaria.

Recibido: Abril 2022

Aceptado: Junio 2022

Resumen

En México, en 1992 iniciaron los programas de evaluación del desempeño docente basados en la meritocracia. Desde entonces se han desarrollado tres programas: Carrera magisterial (CM), Evaluación del Desempeño Docente (EDD) y Carrera de las Maestras y los Maestros (CMM). Estos programas tenían como propósito principal mejorar la calidad educativa. En este texto se integran los resultados de dos investigaciones sobre los primeros programas de evaluación docente y se hace una relatoría cronológica de tal proceso de 1992 a 2018 y su impacto en la calidad educativa en México.. La metodología aplicada fue cualitativa y el método fue la fenomenología. El método de análisis fue el de contrastación constante de Glasser y Strauss. Los resultados de las investigaciones expresan situaciones de frustración, opresión, sometimiento, estrés, competencia, decepción, vulnerabilidad, entre otros, entre los docentes de la muestra. El tercer programa inició en 2019 y por su implementación reciente se sugiere esperar para analizar su impacto en la calidad educativa.

Palabras clave: Evaluación docente, meritocracia, desempeño docente, carrera magisterial, calidad, educación básica, docentes.

Abstract

In Mexico, in 1992 teacher performance evaluation programs based on meritocracy began. Since then, three programs have been developed: Teaching Career (CM), Evaluation of Teaching Performance (EDD) and Career for Teachers (CMM). The main purpose of these programs was to improve educational quality. In this text, the results of two investigations on the first teacher evaluation programs are integrated and a chronological report is made of such a process from 1992 to 2018 and its impact on educational quality in Mexico. The applied methodology was qualitative and the method was the phenomenology. The method of analysis was the constant test of Glasser and Strauss. The results of the investigations express situations of frustration, oppression, submission, stress, competition, disappointment, vulnerability, among others, among the teachers in the sample. The third program began in 2019 and due to its recent implementation, it is suggested to wait to analyze its impact on educational quality.

Keywords: Teacher evaluation, Meritocracy, Teacher performance, Carrera Magisterial,



Introducción

En México, en las últimas tres décadas, la evaluación docente ha sido un tema fundamental y de interés por parte del Estado mexicano. En 1992 se adoptó la meritocracia como modelo para implementar un programa de evaluación docente: Carrera Magisterial (CM) que continuó hasta 2013 al implementarse el programa de Evaluación del Desempeño Docente (EDD) que finalizó en 2019.

Ambos programas compartían el propósito de favorecer la calidad educativa a través de evaluar el desempeño docente; generaron mucha polémica pues sus procesos propiciaron el estrés entre profesores por evaluaciones diversas y confusas.

Los resultados de estos programas han sido difusos pues se han beneficiado financieramente algunos docentes y se han experimentado situaciones de frustración, decepción y desmotivación al no poder tener los méritos suficientes para lograr un ascenso y una mejora salarial.

En este artículo se integran dos investigaciones de Maestría y Doctorado en Educación de los autores; se describen los resultados de CM y EDD y se relata cronológicamente la evaluación del desempeño de 1992 a 2018.

Programa Carrera Magisterial (PCM)

La evaluación docente en México se tornó hacia la meritocracia a partir de 1992 tras una década de haber adoptado el modelo económico neoliberal a principios de 1980. El primer programa, Carrera Magisterial (CM), se formó con la intención de asignar incentivos para los maestros que cumplían los requisitos; su base legal se plasmó en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), firmado en 1992.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1998, definió el programa CM como un sistema de promociones horizontales para maestros, directivos, supervisores y personal pedagógico. Con base en sus lineamientos, los docentes se clasificaron en tres grupos: docentes frente a grupo, directores y supervisores, y maestros con actividades técnico-pedagógicas (SEP, 1998).

En el PCM cada nivel de inventivos correspondía a una letra, el primero con la "A" y el último con la "E"; los niveles eran consecutivos y no podían saltarse. Sólo se podía acceder al siguiente nivel al cumplir los requisitos legales del anterior.

CM era un programa de incentivos meritocráticos con el que se invitaba a los maestros a actualizarse y formarse en las áreas de oportunidad, ya que debía dar lo mejor de sí ante sus compañeros. Era una competencia por ser el mejor y se debían sacar los mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

Otro de sus objetivos fue mejorar el nivel de vida de los maestros a través de aumentos salariales posibles al participar en el proceso. Sin embargo, sus resultados dejaron mucho que desear ya que la calidad educativa no mejoró y las experiencias y perspectivas de los docentes que participaron no fueron las más favorables para ejercer su profesión.

Programa de Evaluación del Desempeño Docente (PEDD)

El segundo programa meritocrático, Evaluación del Desempeño Docente (EDD) se implementó en 2015, en Educación Básica, parte del sistema de evaluación producto de la Reforma Constitucional en Materia Educativa 2013–2018 que estaba ligada a la Ley General del Servicio Profesional (LGSP) y la Ley



del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), donde se indicaban sus lineamientos y repercusiones para quienes obtuvieran resultados “insuficientes”. Este fue el nivel más bajo en la escala de valoración del proceso.

La EDD tenía como propósitos medir el desempeño docente en la Educación Básica para garantizar su excelencia y asegurar, así, el derecho a una educación de calidad; además de detectar necesidades de formación de los profesores y técnicos docentes, que permitía generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica en favor de las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional (SEP, 2015a).

La LGSPD estableció el perfil, los parámetros y los indicadores del desempeño, que orientan las funciones docentes, incluyendo las herramientas pedagógicas como la planeación, el dominio de los contenidos curriculares, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores.

Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la EDD

La EDD estaba estructurada en etapas de evaluación con apoyo de métodos e instrumentos, los cuales se formularon en vinculación de la SEP y el INEE, y fueron publicados por la SEP en 2015.

A continuación, se desarrollan las cuatro etapas de evaluación. 1) Informe del cumplimiento de responsabilidades profesionales elaborado por el director de la escuela para describir tal nivel. 2) Expediente de evidencias de enseñanza, trabajos diarios con explicación del docente, con base en los aprendizajes esperados y el resultado en los alumnos. 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas (100 preguntas). 4) Planeación didáctica argumentada y la integración de actividades innovadoras, uso del tiempo y materiales (SEP, 2015a).

Evaluación docente

Actualmente la evaluación se encuentra asociada a las tareas de gestión, a las grandes orientaciones políticas y a su administración. Evaluar a los profesores es valorar las relaciones de enseñanza-aprendizaje considerando la particularidad de los estudiantes y docentes, quienes no son uniformes y presentan dificultades, además de que se encuentran en contextos distintos.

Rueda (2011) menciona que la evaluación del desempeño docente cuenta con diversos objetivos, como retroalimentar el quehacer pedagógico para buscar estrategias de mejora. Es necesario implementar la capacitación y/o actualización docente. La evaluación del desempeño funciona como una herramienta para mejorar el trabajo y los resultados de los profesores en el aula, así como el progreso de la educación a nivel nacional.

Teoría de la meritocracia de Young (1964)

La teoría de la meritocracia desarrollada por Young (1964) sostiene que el mérito es la base de la espiral para escalar posiciones jerárquicas y estas están relacionadas con valores asociados a la educación y la competencia.

Este fundamento teórico se implementó en el Sistema Educativo Mexicano durante la aplicación de la CM, en el que la SEP, como agente principal de opresión, sometía a los maestros (agentes) para cubrir méritos a fin de lograr su estabilidad laboral y su mejoría en percepciones económicas, y con ello la posibilidad de tener una movilidad social.



Este texto hace énfasis en el tránsito de los programas de evaluación docente desde un modelo burocrático hacia uno meritocrático. Sin embargo, los casos que se tratan de los diferentes países latinoamericanos, hasta el momento, no presentan resultados benéficos en la calidad educativa (López-Acevedo, 2001).

Desarrollo

Metodología

En ambas investigaciones se utilizó “la metodología cualitativa entendida como aquel paradigma que lleva al investigador a la producción de datos descriptivos y narrativos y que toma en consideración los significados de las experiencias que han vivido personas de una comunidad específica” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 40).

El objetivo fue analizar los impactos en la calidad educativa de los programas de evaluación docente en México (CM y EDD) entre los profesores de Primaria de 1992 hasta 2018. Con dos específicos: 1. presentar los efectos del PCM en la vida profesional de tales profesores, y 2. describir las circunstancias del PEDD desde la perspectiva de los maestros evaluados y no evaluados.

Rodríguez, Flores y García (1999) especifican que “la metodología cualitativa produce datos y analizan una realidad en un campo geográfico específico: también expresan que las vivencias de la población estudiada se traducen en significados, perspectivas y representaciones sociales de esa comunidad”. Para esto se requiere utilizar instrumentos de recolección de datos.

Método fenomenológico

El método de investigación utilizado para ambos estudios fue “la fenomenología que es concebida como la sistematización de la subjetividad, entendida como la investigación sistemática de la intersubjetividad. El propósito de la fenomenología (es) adentrarse en las formas de vida de una población, tratar de entender sus acciones e interpretar sus respuestas y acciones para lograr entender los significados de sus experiencias” (Mélich, 1994, p. 40).

Participantes e instrumentos de recolección de datos

En el primer estudio los participantes fueron 24 docentes de Educación Básica de Morelos, México. El principal requisito fue estar inscritos en el PCM. En el segundo estudio participaron 14 docentes evaluados o no evaluados en el PEDD, todos ellos de Educación Primaria.

Los instrumentos de recolección de datos fueron los siguientes: cuestionarios, entrevistas, grupos de enfoque, observaciones, diario y notas de campo.

En la investigación sobre el CM se realizaron nueve entrevistas preseccionalizadas a profundidad a maestras y cuatro grupos de enfoque a 24 docentes. Se realizaron observaciones de clase de jornadas completas durante dos semanas a las nueve maestras entrevistadas, así como diario y notas de campo.

En la investigación sobre el PEDD se realizaron cuatro entrevistas a maestras, dos que ya habían presentado la EDD y dos que no habían sido evaluadas, todas con la finalidad de obtener la perspectiva inédita del fenómeno vivido y comparar los puntos de vista. También se aplicaron 14 cuestionarios a profesores del mismo centro escolar.



Campos de investigación

Ambas investigaciones se llevaron a cabo en una ciudad del centro de México. En el caso del ejercicio de CM se consideraron tres escuelas, dos urbanas y una rural; en el estudio de la EDD se realizó en un centro escolar urbano.

Método de análisis

Para realizar el análisis de los datos de ambas investigaciones se utilizó el método de contrastación de Glasser y Strauss (1967). Este método considera la obtención de datos a partir de testimonios de personas, contrastados para obtener diferencias y similitudes que serán codificadas y formarán categorías y subcategorías (Bogdan y Bliken, 1982).

Resultados

Respecto del PCM, todas las entrevistadas conocían el PCM, incluso las no inscritas. También manifestaron que no fueron consultadas para su diseño, sólo fue anunciado e impuesto.

En 2004, 62.9% de los maestros estaban inscritos en el PCM. Nivel A: 67.01%; nivel B: 19.33%; nivel C: 8.67%, nivel D: .083% y nivel E: 0.08% (INEE, 2005).

Las razones por las que los docentes no estaban incorporados al PCM eran: a) no cubría el número de horas requeridas, 26.8%; b) no reunía otros requisitos de ingreso, 23.2%; c) no aprobó el examen de ingreso, 16.2%; d) no conoció oportunamente la convocatoria de ingreso, 11.6%; y e) CM no está disponible para su escuela, 1.6%.

Respecto a la inscripción de estas maestras del primer estudio, 66.6% de las participantes (6 de 9 maestras) estaban en el nivel A, y a nivel nacional 67.01%. 11% de las participantes (una maestra) estaba en el nivel C, a nivel nacional 8.67%, lo que indica que la muestra es representativa.

Una maestra inscrita no ha podido ingresar al nivel A y la otra participante no está inscrita. A nivel nacional había un estancamiento en el A (dos terceras partes). En los niveles D y E, en los que el aumento salarial representaba casi 200% más, los porcentajes no llegaban a 1%.

Siguiendo este análisis se identificaron las percepciones de las participantes y cada factor del PCM.

Respecto de la “Preparación profesional”, que consiste en un examen que es aplicado anualmente a los docentes, El total de las maestras participantes manifestaron su desagrado y desacuerdo respecto al examen anual. La percepción general era que estaba diseñado para que pocos lo pasaran.

El contenido del examen, según comentaron las participantes, era muy extenso y con contenidos de todos los programas de estudio de Primaria. Esto dificultó al maestro contestar con confianza pues no estaban familiarizados con los temas de otros grados que no estaban trabajando al ser evaluados. Otra queja de las maestras fue que las respuestas para las preguntas eran similares y confusas.

De igual manera, expresaron su descontento ante la imposibilidad de la revisión del examen al no aprobarlo. Esta evaluación representaba el factor de preparación profesional, con 28 puntos de valor de un máximo de 100 que se acumulaban con otros factores. Este era el indicador que más puntaje contenía en la escala del CM.



Respecto al factor “Aprovechamiento escolar” que consistía en la aplicación de una evaluación especial para los alumnos de los maestros inscritos en el PCM. Este examen se realizaba entre marzo y abril del año escolar. Una persona que trabaja en la comisión estatal del CM, encargada de aplicar el examen, llegaba al salón del maestro, en una fecha preestablecida, y seleccionaba de 20 a 25 estudiantes.

De acuerdo con las respuestas de las participantes, la selección de los alumnos que contestaban estas evaluaciones se hacía al azar, el maestro no podía intervenir en dicha selección. La calificación promedio que obtuvieron los estudiantes de ese grupo era la calificación para su profesor en el factor aprovechamiento escolar.

Las maestras de la escuela rural que estaban inscritas en el PCM comentaron que los contenidos del examen tenían un enfoque completamente urbano y que muchos de los alumnos de su escuela jamás habían estado en la ciudad, por lo que esto dificultaba responder bien.

El factor “cursos de actualización y superación profesional” tenía un valor máximo de 17 puntos. Existían dos tipos de curso: a) nacionales con máximo 12 puntos de valor y b) estatales, valorados en máximo 5 puntos. Es decir, los maestros debían tomar varios cursos nacionales y estatales para alcanzar 17 puntos y aprobar con la máxima calificación.

De acuerdo con las maestras los cursos, se ofrecían en días y horas que dificultaban la asistencia a los mismos y cursarlos implicaba sacrificar tiempo de familia en los fines de semana.

Otro argumento que expresaron algunas participantes es que los cursos que tenían validez para el PCM eran caros y su capacidad económica no les permitía pagarlos. Otro argumento era que carecían de nivel académico pues eran impartidos por personas improvisadas, no expertas en los temas.

Las respuestas de los participantes sobre el factor “Desarrollo profesional” fue unánime. Este factor consistía en la creación de un consejo de evaluación presidido por el director. Ocho de las participantes expresaron su desacuerdo con este factor, sus argumentos se basaban en lo subjetivo que resulta que se reúnan los maestros inscritos en el PCM una vez al año y entre ellos mismos evalúen su desarrollo.

También indicaron que a veces este proceso se veía afectado por la buena o mala relación con otros maestros y esto generaba evaluaciones no neutrales. Otro punto importante fue que el consejo era presidido por el director de la escuela y consistía en una evaluación de pares de maestros. Cada maestro evaluaba a su par a lo largo del año y al final le otorgaba una calificación. El puntaje máximo de ese factor era de 10 puntos. Algunas participantes expresaron que la comisión del CM del gobierno descalificó a los maestros que obtenían la máxima calificación por “no ser creíbles” y a quienes lograban el máximo puntaje la comisión hacía ajustes que fueran creíbles.

Finalmente, en el factor “grado académico”, los testimonios de las participantes mostraron descontento y desconocimiento acerca de cómo se evaluaba este factor, sólo conocían el máximo valor potencial de 15 puntos, que ninguna maestra había alcanzado.

De acuerdo con los lineamientos de la CM, se asignaban 8 puntos si el maestro demostraba tener estudios de Normal o Licenciatura aceptada por el gobierno. Para quienes no tenían estudios profesionales o realizaron otros diferentes, se valoraba si contaban con 15 años de servicio.



Si los maestros poseían Doctorado se les otorgaba el máximo puntaje: 15 puntos. En ese momento los docentes con estudios de Posgrado en México eran 11.4% (INEE, 2005).

En general, las docentes participantes manifestaron gran descontento ante el PCM ante la imposibilidad de obtener un mejor salario a pesar de estar inscritas y seguir todo el proceso. Sus opiniones respecto al programa es la injusticia pues no les permite el acceso a niveles superiores que representan un mejor nivel de vida.

También expresaron su pesar pues el proceso del programa ha ocasionado la desunión de los maestros en las escuelas al hacerlos competir entre ellos. También se han identificado las respuestas de las maestras con niveles altos de frustración al no poder obtener los beneficios prometidos. Finalmente, expresaron su deseo de cambiar el programa por otro que ofrezca mejores posibilidades o sólo desaparecerlo y otorgar un salario a los profesores para lograr un mejor nivel de vida.

Evaluación del Desempeño Docente

En cuanto al PEDD, las maestras evaluadas se sentían confundidas al ser de las primeras participantes y desconocer el programa, además de estar temerosas ante las repercusiones.

Por otra parte, los maestros que aún no habían sido evaluados se mostraron desinteresados por el proceso. Mediante la investigación se despertó el interés por saber del tema.

Perspectiva de los profesores evaluados

Este apartado se centra en la perspectiva de los profesores que ya fueron evaluados, por tal motivo se hace notar la importancia de la EDD, así como el descontento que hay sobre este proceso. Se dan a conocer diversos puntos de vista de los docentes evaluados. El primer testimonio es a favor de la evaluación: "... yo si estoy de acuerdo en que debe, así como en otras profesiones en el magisterio haya una evaluación" (Domínguez, 2016).

En el artículo 8º de la Ley del Instituto para la Evaluación de la Educación se mencionó que la evaluación del INEE fue sistemática, integral, obligatoria y periódica. Estas evaluaciones deben de considerar los contextos demográfico, social y económico de los participantes (INEE, 2013).

Lo descrito en el párrafo anterior contrasta con el testimonio de las profesoras que mencionaron que al asistir al examen de conocimientos y la planeación didáctica argumentada se encontraron con un ambiente de violencia y de bloqueos y granaderos: "... la situación en la que yo presenté mi evaluación fue en un ambiente de violencia porque yo fui correteada para presentar mi examen, este no fue el ambiente ideal más, sin embargo, esto no afectó al cien por ciento en mi evaluación lo que quiere decir que tengo que estudiar" (Domínguez, 2016). "... llegamos, que había bloqueos, que regresaste, lo volvimos a hacer y hubo mucha tensión. El simple hecho de ver a muchos, eh, granaderos y tú no sabías a qué te ibas a enfrentar, qué te iba a suceder, tu seguridad, sobre todo. Entonces sí, ya desde ese momento de por sí vas con los nervios y luego llegar y ver esa escena pues te pones más nerviosa, igual no sabemos a qué nos íbamos a enfrentar" (Martínez, 2016).

El término desacuerdo fue la postura de los profesores evaluados al no considerar la evaluación como buena, y no estar a favor de los instrumentos que se implementaron para medir el desempeño de su práctica docente.



Una de las profesoras, durante la entrevista, mencionó: "... estoy en desacuerdo porque hay muchas formas de medirlo, como que es irreal porque todo se vive dentro del grupo y la evaluación es externa" (Martínez, 2016). Además, expuso que estaba en desacuerdo porque: "... en el examen venían muchas preguntas, sobre todo sobre situaciones dentro del grupo, entonces uno tenía que contestar de acuerdo a lo que uno creía que debería ser, más no lo que se hace en realidad" (Martínez, 2016).

Nerviosismo fue la siguiente perspectiva de las maestras evaluadas. Una profesora mencionó que se sintió nerviosa pues en cada etapa le contaban el tiempo al contestar cada instrumento de evaluación: "... la situación de estar bajo presión en tiempos sí me pone muy nerviosa" (Domínguez, 2016).

Asimismo, otra profesora dijo que se encontró en un ambiente de muchos nervios y tensión durante la evaluación: "... hubo mucha tensión, mucho nerviosismo, sobre todo fue de incertidumbre, porque no sabíamos a lo que nos enfrentábamos. Todo fue así, como de repente y ya al final del ciclo escolar" (Martínez, 2016).

Hubo decepción como lo mencionaron las profesoras entrevistadas: "... estoy muy decepcionada porque, te digo, la forma en que lo hicieron, no nos dieron asesoría y, bueno, finalmente no es nada del otro mundo, como te digo, cada año éramos evaluados en Carrera Magisterial y las evaluaciones eran más sobre planes y programas".

De igual manera, acerca de la elaboración de la planeación argumentada, se mencionó: "... no nos dieron la oportunidad de llevar nada, ningún documento, ni planes, ni programas, siendo que pues son tus herramientas de trabajo y que las debes de tener a la mano" (Martínez, 2016).

Se desarrolló la perspectiva de la calidad y equidad educativa de los participantes en la investigación pues el tema es planteado en la Reforma Constitucional en Materia Educativa 2013-2018, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, los cuales tienen como meta alcanzar e incrementar la calidad y equidad educativa como resultado de la EDD.

El testimonio de una profesora dice que la evaluación es sólo un estándar de cuán preparados están los maestros pero hay diversos factores que interfieren: "... bueno, no al cien por ciento, porque hay muchos aspectos que interfieren, pero la evaluación sí da una idea de cómo estamos preparados los maestros, da un estándar" (Domínguez, 2016).

Perspectivas de los profesores que no han sido evaluados

Este apartado se presenta con el objetivo de dar a conocer la perspectiva y el conocimiento de los profesores que no habían sido evaluados, es decir, saber qué es lo que conocen de la EDD.

Además, se hace mención acerca de la importancia de la evaluación, se desarrollan los conocimientos que tienen los docentes sobre el proceso y las percepciones del programa de evaluación. Esto se plantea con la finalidad de comparar lo que se establece en las leyes con lo que opinan los profesores que no han sido evaluados y que participan en el estudio.

La evaluación docente no se está llevando a cabo como se indica en la reforma educativa. Una participante expuso que: "... esta evaluación, nada más están midiendo conforme a un cuestionario de las políticas educativas que se están viviendo ahora en México, pero un maestro no es eso, un maestro debe de ser o es la esencia de un pueblo que busca que mejore. Yo considero que para ser un maestro debe de haber ideales, también mucho conocimiento y el conocimiento se va adquiriendo a través de





los años, del entusiasmo y entonces yo siento que esta evaluación no califica mucho, es estandarizada y de acuerdo a los intereses políticos que se están viviendo en México" (Díaz, 2016).

La importancia de la evaluación se analizó para destacar la relevancia de la medición del desempeño de los docentes en el aula. Es necesario entender el interés que tiene este programa para que no sólo se tomen en cuenta los aspectos negativos, sino que se reconozca que a largo plazo se esperan alcanzar ciertos objetivos, como elevar la calidad de la educación.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que deben aplicarse instrumentos acordes a lo que se desea evaluar en los docentes, además de atender todos los factores que influyen en la calidad de la educación, es decir, no sólo evaluar al profesor sino todos los factores que facilitan elevar la calidad de la educación, como la familia y la sociedad, entre otros.

Una profesora, durante la entrevista, dio su percepción sobre la evaluación y dijo: "... yo considero que es buena, siempre ha habido una evaluación, no sólo en este momento nos hemos evaluado, desde que Carrera Magisterial inició y cada año se ha hecho, sólo que de manera voluntaria. Hoy nos están más que presionando para que podamos hacer esa evaluación y yo considero que para ser profesional no tienes que recibir tantas amenazas y tantas presiones, en la actualidad muchos maestros se han enfermado por esa causa. Pareciera que la meta de las autoridades es frustrarte y perder la cabeza, yo creo que eso es cruel si las nuevas teorías te dicen que no fuerces, que no impongas, que no amenaces. En esa situación es en la que deberíamos de vivir los maestros, es mejor dar confianza, yo no sé por qué ellos están usando totalmente lo contrario con nosotros, porque puedo pronosticar que el resultado será por demás deficiente y más por esas condiciones" (Sánchez, 2016).

Se desarrolló el aspecto de la mejora de la calidad educativa debido a que se desea comparar si los docentes participantes en la investigación concuerdan con los objetivos planteados en la Reforma Educativa 2013-2018 y en las leyes del INEE y del SPD; en los que se recalcó que se desea brindar una educación de calidad para mejorar la práctica docente y elevar la calidad educativa.

Una profesora, durante la entrevista, expuso su perspectiva acerca de si la evaluación mejora la educación y, dijo que: "... la evaluación de alguna manera nos mide a todos, a los niños y a los docentes, somos medidos, y yo creo que no sólo nosotros, si no todas las profesiones. Siempre nos evalúan para saber la capacidad y, no solamente para saber eso, sino para poder llegar a otro nivel, ... pero yo considero que el evaluarnos no va a mejorar la educación. Bueno, yo, en mi caso, de manera personal, tomando cursos he mejorado mucho y tal vez he reprobado el examen que a mí me aplican, pero los resultados con mis alumnos pues han sido satisfactorios" (Sánchez, 2016).

En la aplicación de una entrevista, una profesora comentó la interrogante sobre si la evaluación mejora la educación, a lo cual dijo: "... ayuda, no mejora, pero sí ayuda bastante porque pues nosotros constantemente, así como nosotros evaluamos a los niños, nosotros nos tenemos que ir evaluando, porque hay nuevos conocimientos, nuevas estrategias, incluso los niños son distintos, debemos de conocer las actitudes con las que vienen" (Díaz, 2016).

Discusión

Siguiendo el mismo orden en el que hemos presentado los dos programas de evaluación docente, se desarrollarán las discusiones de cada uno y al final del documento se realizará una conclusión sobre ambos.

Respecto del PCM, se puede considerar que se trató de una herramienta instrumental de poder del gobierno mexicano para ejercer control sobre los maestros del país.

El programa representó una estrategia con tácticas y técnicas que permitían ‘vigilar’ los movimientos y el saber de los maestros. Todo este proceso mantuvo entretenidos a los profesores, propiciando su desunión y la competencia férrea entre ellos. Fue un programa que los frustró y afectó su desarrollo humano. En lo concerniente al estudio del CM, el total de las docentes participantes negaron que el programa hubiese impactado positivamente en la calidad de la educación. Sus voces émicas indicaron poco impactó importante en su nivel de vida al no obtener un aumento salarial considerable.

Este programa generó descontento, decepción, frustración y desvalorización hacia los maestros. También propició que los docentes se enfrentaran entre ellos y compitieran por lograr los puntos requeridos para poder subir de nivel. Esto generó una división entre los grupos de profesores y un trabajo más enfocado a la actividad individual que en las acciones grupales. CM fomentó más el trabajo individual que el trabajo colaborativo y el cooperativo.

Respecto al PEDD, se considera que el INEE debió difundir la evaluación a gran escala y asegurarse de notificar a todos los maestros del país. De esto depende despertar la curiosidad y el interés de los docentes para que conozcan las fuentes a las que pueden recurrir para investigar más acerca del tema, así como ir generando una cultura de la investigación hasta llegar a tener docentes investigadores que desarrollen sus habilidades de indagación.

Los profesores que no habían sido evaluados contaban con información de segunda fuente acerca del proceso de evaluación, lo cual es un gran problema que los maestros no conozcan las etapas de la evaluación, ya que no saben cómo los van a evaluar y cuándo serán notificados. Sólo conocen lo que sus compañeros les han contado y la información se va distorsionando.

Un dato preocupante es que los profesores que no habían sido evaluados no tenían interés por documentarse sobre las etapas del proceso de evaluación. La mayoría lo desconoce y se guían por comentarios de sus compañeros ya evaluados. No se acercaron a una primera fuente de información. Cabe mencionar que la información en internet, en las páginas oficiales, es de acceso público.

Por otra parte, los profesores participantes en el ⁵estudio opinaron que la evaluación sólo se está tomando como un requisito legal y político por parte de las autoridades gubernamentales, y al no contar con una óptima difusión y organización, sólo está afectando el prestigio docente y devaluándolo.

El docente, al ser juzgado por la sociedad, para lograr una plaza, tuvo que prepararse académicamente para establecerse frente a su grupo. Entonces, es necesario cuestionar si las instituciones formadoras no hicieron bien su trabajo o si las instituciones educativas no han impartido suficientes cursos de actualización para que el docente realice su función con calidad, además de que, para entrar al sistema educativo público, el maestro tuvo que acreditar sus conocimientos, habilidades y destrezas mediante un examen de oposición.

Conclusiones

La evaluación docente basada en la meritocracia no ha dado el resultado que se esperaba. La meritocracia, como un proceso que surge del modelo económico neoliberal, impulsa la competencia y la actividad individual.





Los dos programas presentados fomentaron la división entre los maestros pues todos deseaban tener los méritos necesarios para lograr un mejor salario. Sin embargo, la competencia no se desarrollaba en igualdad de condiciones, de manera que surgieron ganadores y perdedores.

Entonces, había docentes que ganaban más que otros surgidos de un proceso injusto. Por otro lado, las etiquetas que se generaron en ambos programas: idóneo, no idóneo, profesor nivel A, B, C, D o E contribuyeron a reforzar esta división y categorización de maestros, desvalorizando su trabajo y su persona.

Está comprobado que la meritocracia no funciona para mejorar la calidad educativa y sorprende más cuando se reincide en continuar su implementación, se refiere a la transición entre ambos programas, es decir, a pesar de que se demostró el fracaso del PCM se insistió con otro programa meritocrático que propició más confusión, decepción, desvalorización y frustración entre los docentes.

El nuevo programa de evaluación de maestros de educación básica se llama “La Carrera de maestras y maestros” e inició en 2019. Tiene características relacionadas con la meritocracia. Debido a su reciente implementación, un ciclo escolar, no es conveniente realizar un estudio para analizar su efectividad. Se espera poder, en un par de años, tener las condiciones óptimas para continuar con este ejercicio académico de análisis de programas meritocráticos de evaluación docente que iniciaron en 1992 en México.

| Bibliografía y referencias

- Bogdan, R. y Bliken, S. (1982). *Investigación cualitativa en educación*. Boston: Allyn y Bacon.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- INEE. (2005). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- INEE. (11 de septiembre de 2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. DOF. dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- López-Acevedo, G. (2001). *Professional Development and incentives for teachers in Mexico*. Washington: Banco Mundial.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, G., Flores, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rueda, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *Perfiles educativos*, 33(133), 3-7.
- Santos, M. (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. España: Ediciones Aljibe.
- SEP. (1998). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. México: Secretaría de Gobernación.

- SEP. (2 de febrero de 2013). *Reforma Constitucional en Materia Educativa*. DOF. www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- SEP. (2015a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la evaluación del desempeño docente del ciclo escolar 2015-2016*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/EAMI_dytd.pdf
- SEP. (2015b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo escolar 2015-2016*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia 1870-2033: ensayo sobre la educación y la igualdad*. Madrid: Tecnos.



Desarrollo profesional de docentes de Educación Preescolar

Professional development of pre-school teachers

Paula Rosa Mejía Lomelí.

Asesora técnico pedagógica Zona 097, Secretaría de Educación
de Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

Recibido: Mayo 2022

Aceptado: Julio 2022

Resumen

Este artículo presenta los resultados finales de una investigación cualitativa que tuvo como propósito identificar y analizar los elementos que influyen en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de preescolar. Se logró identificar que algunos docentes consideran que los aprendizajes adquiridos durante la práctica son más relevantes que los aprendidos durante la formación inicial, la manera en que las relaciones apoyan su crecimiento profesional, las motivaciones que tienen, las satisfacciones que les brinda su trabajo y la significación de ser reconocido. Estos resultados han contribuido a impulsar el desarrollo profesional de los profesores en la zona escolar donde se realizó el estudio, a través de una asesoría técnico-pedagógica que toma en cuenta las motivaciones de los maestros, que considera el valor de las relaciones en su crecimiento profesional y que confirma la importancia de reconocer el buen trabajo que realizan.

Palabras clave: Desarrollo profesional, práctica docente, formación profesional.

Abstract

This article presents the final results of a qualitative research whose purpose was to identify and analyze the elements that influence the professional development process of preschool teachers. It was possible to identify that some teachers consider that the learning acquired during practice is more relevant than that learned during initial training, the way in which relationships support their professional growth, the motivations they have, the satisfaction that their work gives them and the meaning of being recognized. These results have contributed to promoting the professional development of teachers in the school area where the study was carried out, through technical-pedagogical advice that takes into account the motivations of teachers, which considers the value of relationships in their growth. professional and that confirms the importance of recognizing the good work they do.

Keywords: Professional development, teaching practice, professional studies.

Introducción

En nuestro país se han llevado a cabo diversas estrategias para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes mediante las que se consideran sus competencias profesionales en relación con el currículo educativo. Sin embargo, este desarrollo debería considerar también el ámbito personal, ya que además de sus experiencias profesionales traen consigo experiencias personales, intereses y necesidades que se consideran en el desarrollo profesional.

Por el trabajo de asesoría técnico-pedagógica se ha conocido a muchos docentes durante las visitas a las escuelas. Este acercamiento ha permitido plantear interrogantes para proponer nuevas estrategias



más acordes a los profesores, por ejemplo, reconociendo las etapas en su desarrollo profesional y valorando las concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para brindar asesoría y mejorar la calidad de la educación en las escuelas es fundamental comprender a todos los docentes: por qué algunos se interesan más por su desarrollo profesional, qué es lo que valoran de su trabajo y qué les gustaría que se valorara.

En 2011 y 2012 la autora realizó una investigación, los resultados siguieron repitiéndose en años subsecuentes hasta 2021 y han sido de utilidad para las asesorías más idóneas para los docentes. En este texto se muestran los resultados de la investigación y algunos ejemplos concretos.

Desarrollo

Ruta metodológica seguida

La investigación se realizó en la zona 097, del Sector 017 de Preescolar, perteneciente al municipio de San Luis Potosí, S.L.P, que cuenta con diez Jardines de Niños ubicados en la periferia de la ciudad.

En la zona escolar hay 37 docentes con una media de atención de 22 alumnos por docente, estos últimos con características diversas en formación, edad y años de servicio.

El objetivo general de la investigación fue: identificar y analizar los elementos que influyen en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de Preescolar de la Zona Escolar 097.

La metodología del estudio fue de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y con un diseño narrativo fenomenológico. La técnica utilizada para la recolección de datos fue mediante historias de vida cuya fuente primordial es la persona y su testimonio. Se utilizó una entrevista semiestructurada con un enfoque flexible y abierto.

Para la selección de los sujetos se realizó una muestra no probabilística orientada a un procedimiento de selección según los intereses de la investigación y, por conveniencia, se eligió a los sujetos conforme la disponibilidad, disposición, confianza, apertura y permiso, tomando en cuenta que se buscaba una indagación profunda en sus historias de vida. Se seleccionaron tres sujetos; para proteger su identidad se emplearon las claves: 1C, 2J, 3B.

Para comenzar el diseño del estudio y al plantear como elemento central la actualización de los docentes e identificar los componentes que influyen en esta, fue necesario especificar el concepto de desarrollo profesional.

Entendemos por desarrollo profesional el proceso de formación continua a lo largo de la vida profesional del docente, la cual le permite ganar experiencias y conceptualizaciones para mejorar conductas, valores, emociones y cogniciones durante su labor. Se identificaron cuatro elementos clave: desarrollo personal, desarrollo profesional, práctica educativa y mejoramiento. A partir de estos se revisó la literatura para construir las preguntas de la entrevista semiestructurada.

Después de realizadas y transcritas las entrevistas se codificaron los datos. Se realizaron *memos analíticos* (Hernández, 2014, p. 425), los cuales fueron notas que ayudaron a identificar las categorías para proceder con el análisis (tabla 1).





Categorías	Subcategorías
Actitud hacia el trabajo docente	Sentimientos en el trabajo docente. Sentimientos que se producen en el interior de la escuela. Sentimientos que surgen en las relaciones hacia el exterior de la escuela.
Desarrollo profesional	Estudios profesionales. Actualización. Sueldo.
Autoeficacia	Experiencias de logro y fracaso. Ejemplos de otras personas. Persuasión social.

Tabla 1. Categorías y subcategorías para el análisis de los resultados de las entrevistas. Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Actitud hacia el trabajo docente

Según Myers (2019) una actitud es un conjunto de creencias y sentimientos relacionados con una persona, idea u objeto que guían el comportamiento y la conducta y que, aunque estén arraigados, pueden modificarse.

En el presente estudio el concepto *actitud* se considera como la recopilación de inclinaciones, opiniones, sentimientos, prejuicios, ideas o convicciones que una persona desarrolla individualmente y en relación con su contexto y se expresa a través de la conducta de manera más o menos constante. La actitud docente se podría definir entonces como las opiniones, sentimientos o ideas del maestro respecto de su profesión, lo que refleja en su trabajo diario.

En este estudio se analizó el sentir de los docentes (como sujetos) y su experiencia cognitivo-emocional en el trabajo (como objetos). Por la complejidad para definir los términos *sentimiento* y *emoción*, y considerando la siguiente idea de Arnold (2006, en Soler *et al.*, 2016): los afectos cubren una amplia área de sentimientos, emociones, creencias y actitudes que reflejan nuestro comportamiento; se optó por usarlos indistintamente.

Una emoción que se genera por el trabajo realizado es el de satisfacción, la que se logra por obtener algo y favorece el crecimiento personal (Csikszentmihalyi, 2013, en Pizarro *et al.*, 2019). La mayoría de las personas desean realizar un trabajo que sea útil y significativo (Gardner *et al.*, 2002).

Para esta investigación, un docente expresa: "...la satisfacción que ves tú cuando ya has gestionado alguna cosa y la obra o el trabajo ya se realizó, el apoyar a las compañeras o cuando una educadora te demuestra que le ha servido lo que tú le has dado, que tú la estás orientando, eso sí pues a mí sí me gusta, a mí realmente me gusta" (1C).

En este sentir docente se observa que la satisfacción se ha generado por lograr o culminar alguna actividad y por el gusto de ayudar a sus compañeros. Por lo que, el crecimiento personal o profesional podría estar relacionado con los logros obtenidos o lo significativo de las actividades que realizan, no únicamente las relacionadas directamente con los aprendizajes de los alumnos. Por ejemplo, en qué medida los docentes han contribuido para la mejora de la escuela al promover la participación de los padres de familia o el ambiente de la comunidad escolar.

Recientemente, durante la educación a distancia derivada por la pandemia por COVID-19, los sentimientos de satisfacción en los docentes de la zona escolar 097 se identificaron mediante la implementación de estrategias que permitieran brindar el servicio educativo a distancia a pesar de no tener los medios tecnológicos pertinentes para una comunicación constante.

Maslow (1973) en su jerarquía de necesidades expone la importancia de la satisfacción personal para conseguir la autorrealización, la cual hace falta fortalecer en el ámbito docente, pues él, como trabajador, necesita sentirse reconocido y estimado, no sólo económica mente.

“Cuando una persona se siente importante en un trabajo, hará todos los esfuerzos por quedarse en él y se sentirá importante si puede sentirse orgullosa de su trabajo” (Schmelkes, 1996, p. 78). Esto constituye una razón para pensar que los sentimientos de satisfacción y valoración están relacionados con el deseo de mejora.

Por estas razones, desde 2013 se abrió una página de *Facebook* para compartir actividades y acciones exitosas que los docentes de la zona hacían, reconociendo y aplaudiendo su labor. Esta sencilla estrategia se considera ha impulsado la colaboración, la apertura a nuevas ideas, el sentido positivo de sí mismos y el compromiso hacia sus estudiantes.

En 2021 se continúan reconociendo sus esfuerzos al implementar actividades a través de las redes sociales o con notas laudatorias.

Otra emoción presente es la que se genera por las relaciones con sus compañeros. Los docentes entrevistados reconocieron que muchas veces pueden aprender de ellos. Por ejemplo, uno expresó: “[...] son aprendizajes que me dejan, sus prácticas, a lo mejor si veo alguna actividad que me gusta o que siento que me ayuda la puedo... le pido a mi compañera su apoyo para poder llevarla yo también a cabo” (3B).

Los docentes de la zona 097 siguen considerando las relaciones con los compañeros de trabajo como algo significativo, sobre todo porque la normalidad actual les ha obligado a cambiar su quehacer educativo y nadie tiene la receta para enfrentar esta experiencia desconocida, por lo que las relaciones han sido elementos importantes para el desarrollo profesional. Cuando las personas participan activamente y se preocupan por la mejora de su tarea, crecen de manera profesional.

Además, el trabajo en equipo favorece el reconocimiento de valía de cada uno como profesional. Una opinión al respecto fue: “[...] cuando una persona es aceptada en un grupo se siente a gusto y hace bien para lo que fue contratada, pero también más que nada para lo que eligió trabajar, entonces yo siento que eso es también importante, el sentirse a gusto en un centro de trabajo va a impactar positivamente en todos los aspectos, principalmente claro en los aprendizajes de los alumnos [...]” (2J).

Las relaciones, entonces, son indispensables para el crecimiento profesional y personal. Sin embargo, en la cotidianidad, las relaciones entre docentes se dificultan y no se impulsa la relación como colegas, sobre todo por las condiciones de asilamiento dentro de las aulas.

La experiencia desde 2013 permitió observar como una constante la importancia de las relaciones personales entre colegas, y con esta perspectiva se favorecieron los espacios de convivencia. Por ejemplo, dando apertura a la celebración de los cumpleaños con un pequeño festejo y que aunque



pudiera parecer tiempo perdido es una oportunidad de romper con el aislamiento profesional y crear climas más armoniosos para trabajar.

En los últimos meses, a partir de la pandemia, se impulsó más el intercambio de experiencias, ahora a través de un Padlet para promover la relación con los compañeros, identificando que la arquitectura y los horarios no son pretextos para disminuir la colaboración, ya que existen múltiples medios para lograrla.

Por otro lado, existen otros sentimientos generados con los padres de familia. Los entrevistados reconocieron que los padres son parte importante en el trabajo escolar. Al respecto, un docente expresó: "quizá la expectativa no se cubra pero no es porque el padre no la siente que no se cubrió, sino porque desconoce cuál es la función del nivel, cuáles son los propósitos..." (2J).

Es necesario que los padres de familia conozcan los propósitos del nivel Preescolar para que puedan apoyar y colaborar. Por ejemplo, con el aprendizaje de la lecto-escritura. Se cree erróneamente que es uno de los propósitos, cuando no es así.

Por ello la relación con los padres de familia se ha priorizado desde 2013, organizando talleres de valores, torneos deportivos entre padres y otras actividades que han fortalecido la relación entre la escuela y las familias, mejorando el ambiente de la comunidad educativa.

Desarrollo profesional

El desarrollo profesional se puede entender como una evolución de la profesión donde de manera dinámica el ejercicio docente se va modificando para mejorar, a partir de las exigencias sociales (Cuenca, 2015).

En educación, el desarrollo profesional es un proceso de formación inicial y continua que produce un cambio y mejora durante el servicio, sea en el aula o en cursos específicos.

Los entrevistados mencionaron que la formación inicial no fue tan útil y significativa para su desempeño pues no responde a las realidades dentro de sus planteles educativos. Por ejemplo, una opinión al respecto fue: "la realidad que vivimos en las escuelas es muy diferente a las que vemos aquí en la realidad del trabajo (2J). [...] es muy diferente lo que te enseñan en la normal a cuando ya estás frente a grupo" (3B).

En una investigación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Canedo, 2016) para conocer las opiniones y puntos de vista sobre el peso que dan los egresados a la formación inicial que recibieron, se encontró que la mayoría de los docentes concuerdan que al iniciar su función identificaron carencias que deberían estar remediadas desde esa formación.

"Existe evidencia de que el desempeño académico de los jóvenes al terminar la formación docente es menor al de otros egresados de educación superior, y esto puede deberse a que los jóvenes que ingresan a estudiar docencia ya tienen un desempeño académico menor que el de los demás" (Elacqua *et al.*, 2018, p. 29).

En México, los resultados para exámenes de selección para incorporarse a la función docente muestran resultados muy bajos y que estos egresados muestren carencias al inicio de su profesión resulta preocupante.



No obstante, se considera que muchas de las habilidades profesionales se desarrollan en la práctica. Los entrevistados percibieron necesaria la actualización, como se observa en la siguiente afirmación: “yo siento que todavía me falta, en la práctica docente uno nunca termina de aprender, cada vez aprendes cosas nuevas, diferentes [...]” (1C).

En algunos casos incluso se observó que la necesaria actualización es responsabilidad de ellos mismos, buscando los medios para lograrla: “[...] lo que me faltó de hacer en una licenciatura yo lo he compensado con leer o prepararme o actualizarme de esa manera, al ser autodidacta o en cursos” (1C) “[...] he tratado de superarme, de mejorar en lo académico, que si algo me falta, busco, me auxilio de libros, de personas que tú sabes que te pueden ayudar” (1C).

Identificar el aprendizaje y la actualización como necesarios es importante pues aunque mucho no se aprende en la formación inicial ni hay cursos específicos para aprender, por ejemplo “Cómo brindar educación a distancia en comunidades que no tienen servicio de internet”, los docentes tienen el interés de este aprendizaje.

Estos últimos años se han brindado herramientas para la reflexión de la práctica, se ha ofrecido un mayor acceso a materiales y oportunidades de intercambios pedagógicos con el fin de promover el desarrollo profesional.

Para apoyar el aprendizaje de los docentes, tratarlos como profesionales y fortalecer su desarrollo profesional, es central saber cómo aprenden los docentes, ya que las escuelas están diseñadas para pensar en el aprendizaje de los alumnos, no en el de los maestros.

El aprendizaje de los adultos es diferente porque lo construyen mediante experiencias y cuando encuentran sentido a lo que aprenden (Piña *et al.*, 2016). El aprendizaje tendrá sentido para ellos si se considera necesario, pero algunos docentes en servicio no lo perciben por estar encerrados en sus aulas.

Por lo anterior, para brindar una asesoría más efectiva donde los docentes encuentren sentido, se ha buscado que sean ellos, a partir de las visitas de observación, quienes identifiquen qué necesitan mejorar y por qué, mostrando los beneficios para su práctica docente.

Por ejemplo, desde 2018 que se impulsó el trabajo por proyectos, los docentes lograron reconocer las ventajas del aprendizaje de los estudiantes, la participación de los padres y el gusto e interés por el aprendizaje brindado por el maestro. Esto llevó a un mayor deseo por aprender más acerca de esta modalidad y un análisis más profundo de sus prácticas educativas.

Por otra parte, respecto del sueldo, los docentes entrevistados consideraron que es suficiente y que les ha permitido vivir dignamente. Existen recompensas y estímulos no económicos que tienen más peso para ellos, así se evidencia en la siguiente opinión un entrevistado: “[...] más que un papel, más que dinero, es a veces la satisfacción de haber cumplido” (1C).

De la misma forma, para Lortie (1975, en Fullan y Hargreaves, 2000) las mayores satisfacciones para los maestros no se relacionan con aspectos de retribución económica, sino en aspectos relacionados con el placer y la satisfacción de trabajar con los niños.

En la investigación realizada por la UNESCO, en 2013, se encontró también que entre los aspectos que más satisfacen al docente en su profesión son los relacionados con los vínculos afectivos con los alumnos.



Autoeficacia

La autoeficacia es la percepción de las personas acerca de su propia eficacia, es decir, de la percepción o creencia que cada uno tiene de las habilidades que es capaz desempeñar frente a una situación (Prieto, 2016).

Existe evidencia de que un alto nivel de autoeficacia aumenta la motivación (Bandura, 1997, en Galleguillos -Herrera y Olmedo-Moreno, 2019). La práctica docente es una fuente inagotable de experiencias, donde los docentes a través de su quehacer diario componen y reestructuran aprendizajes, creencias e incluso sentimientos, por tanto, tales experiencias contribuyen al sentido de autoeficacia que cada uno construye. Para entender esto es necesario revisar la forma en que los docentes evalúan su tarea, el logro de sus metas y sus motivaciones para realizarlas.

Las personas que tienen un fuerte motivo de logro desean triunfar en tareas que suponen desafíos. Esto significa que en la medida en que un docente esté motivado hacia un logro, deseará o se verá más motivado para realizar más experiencias de éxito. Y si un docente no ha sido profesionalmente exitoso, tendrá menos oportunidades de serlo pues las experiencias exitosas desarrollan satisfacción y motivación para realizar más de ellas.

Por tanto, un factor importante para apoyar el desarrollo profesional de los docentes sería darles oportunidad de realizar experiencias exitosas, apoyando o motivando para que realicen acciones que favorezcan su sentido de orgullo.

Por ejemplo, un docente expresó así la motivación por la realización de su labor: "me motiva hacer algo importante, que en mis manos está transformar, que en mis manos está ayudar, que en mis manos está poder contribuir a que otras personas puedan mejorar" (2J).

Se observa que este docente evalúa su desempeño como algo importante, significativo y desafiante (ayudar a las personas) al tener una motivación para el logro elevada, pues su tarea la realiza con el fin de alcanzar metas establecidas (hacer algo importante, ayudar).

Lo que motiva al docente es el deseo de ayudar. Esta motivación surge de un factor interno como intereses, curiosidad o tendencias naturales para buscar desafíos, o de factores externos creados por elementos del entorno, como recompensas, presión social o castigos.

Las recompensas son elementos o acontecimientos que surgen como resultado de una acción y los incentivos son objetos o acontecimientos que alientan o desalientan la acción.

Por ejemplo, algunas recompensas e incentivos para los docentes se expresan del siguiente modo: "la sonrisa de los niños" (como recompensa) (3B), "[...] la recompensa es que podemos contribuir a mejorar" (2J).

En 2021, en las reuniones de zona, algunos docentes realizaron comentarios similares respecto a que la mejor recompensa que podían tener durante la educación a distancia era la sonrisa de sus alumnos por lo que ajustaron sus horarios laborales a los de los padres de familia, estando al pendiente de las tareas mañana, tarde y noche, fuera de su horario laboral, y realizaron cuadernillos para llevar un día a la semana a las comunidades para los que no tenían los medios para conectarse mediante un dispositivo electrónico. La satisfacción de esa labor fue la sonrisa de los niños.



En estas opiniones se percibe que las recompensas que motivan a los docentes van ligadas a la realización de un trabajo significativo e importante.

Otra expresión fue “los logros que has tenido en tu trabajo te van haciendo que como persona te sientas importante... y eso te da como una autoestima de sentir pues yo soy productiva, yo puedo hacer las cosas” (1C).

En esta opinión se observa que el docente, a partir de sus logros laborales ha construido un sentido de autoeficacia positivo, elevando la autoestima y proponiéndose metas mayores porque *lo puede hacer*.

Prieto (2016) establece algunas características de los docentes con alta autoeficacia: muestran mayor apertura a innovaciones en educación, tienen mayor entusiasmo, crean un clima positivo en el aula y son más reflexivos de su práctica. Desde esta perspectiva, y considerando apoyar a los docentes desde la función de asesoría técnico-pedagógica o desde otro ámbito de capacitación o actualización, sería importante que, además de reconocer el trabajo tan significativo que realizan, se ayude a que perciban sus fortalezas y habilidades para desempeñar su función.

Asimismo, además de elevar su sentido de autoeficacia y motivación, los docentes tendrán mayor apertura en relación a diferentes estrategias didácticas, modelos educativos más actuales o nuevos planteamientos curriculares, impulsando la mejora continua.

Por otra parte, además de las experiencias propias, otro elemento central en la influencia de la autoeficacia son las experiencias vicarias, es decir, observar el triunfo o el fracaso de personas parecidas a nosotros.

Las experiencias de otros docentes influyen también en la experiencia propia y en su práctica educativa, por consiguiente, los docentes se influyen unos a otros a partir de sus acciones y pensamientos.

Torres (1996) menciona que los docentes tienden a replicar en su tarea aquello que aprendieron en la experiencia escolar, por ejemplo, en las siguientes afirmaciones los entrevistados comparten cómo influyó la actitud positiva de sus docentes: “mis maestros estaban comprometidos con la educación y a mí me nació la idea de contribuir...” (2J), “la decisión del ser maestro pienso yo que es por el buen ejemplo que recibí en la formación” (2J).

Al respecto, Bandura (1986) menciona que las personas al ver que las acciones de otros producen buenos resultados, optarán por comportarse de manera similar y que los resultados positivos observados son más propensos a fomentar la adopción de actividades que implican esfuerzo.

Estos docentes se vieron influidos por los resultados positivos de sus maestros para ingresar a la tarea educativa. Un profesor influido por el buen ejemplo de sus padres, lo señaló así: “[...] mis papás, son los dos profesores, dejaron huella en... querer al servicio, querer mi vocación, desarrollarla como la profesión que se debe” (3B).

Se observa en los entrevistados, que además de lo relevante de las relaciones con sus compañeros, fueron trascendentales los ejemplos de otros docentes en su formación y desarrollo, construyendo, así, una visión profesional positiva de ellos mismos.



En ocasiones la sociedad realiza una fuerte crítica al ámbito educativo, señalando a los docentes como los principales responsables de los problemas educativos, sin considerar que ellos no son los únicos. Al respecto, un docente entrevistado muestra su inconformidad con la siguiente afirmación: “Siempre el maestro está en la mira del telescopio vigilando lo que está haciendo, su actuar, su proceder [...]” (2J). Otro docente señala: “hay maestros que son buenos maestros pero también la mayoría de la sociedad a veces se va por ver los defectos que se tienen” (1C).

Ciertamente los maestros entrevistados se sienten vigilados, lo que puede ocasionar incomodidad, sobre todo si lo que se observa son sus debilidades. Pero, qué pasaría si en lugar de sentirse vigilados se sintieran respaldados y la atención fuera por el interés hacia la educación de sus hijos y la labor docente.

Para que las familias y la sociedad brinden apoyo a la educación y en especial a los docentes, se requiere que reconozcan la relevancia de su función. Algunos maestros sienten el reconocimiento y aliento de los padres de familia y lo expresan de la siguiente manera: “[...] cuando hemos terminado ciclos escolares, que se acerque un parente de familia a agradecer el trabajo que se ha hecho, el que se le reconozca y se valore...” (2J), “el reconocimiento a veces te lo dan los padres de familia [...] el que los alumnos o los padres de familia se acuerden de ti, quiere decir que hiciste un buen trabajo” (1C).

Se identifica que los docentes tienen una motivación positiva y que el estímulo motivante promueve el deseo de volver a obtenerlo, así como una satisfacción.

Conclusiones

Los docentes, desde su formación inicial comienzan a adquirir conocimientos y habilidades para su labor profesional y van construyendo mejoras a lo largo de los años. Sin embargo, el desarrollo profesional es diferente en cada uno por las experiencias que les permiten formar conocimientos, actitudes y sentimientos particulares hacia la tarea educativa.

Los elementos que se identificaron que influyen en el desarrollo profesional: el trato que se les da a los docentes como profesionales, las relaciones entre compañeros, las experiencias de éxito, el reconocimiento profesional, las tareas desafiantes y significativas, las relaciones y el apoyo de los padres de familia y de la comunidad son elementos que han sido recurrentes, hasta el momento, entre los docentes de la zona 097.

De igual manera, los sentimientos que favorecen el desarrollo profesional y se identificaron inicialmente en la investigación resultan constantes durante estos años: satisfacción, compromiso, orgullo y amor. Si se observa, son sentimientos positivos que se podrían promover para que sean elementos de impulso y no obstáculos.

Entre las motivaciones o recompensas que los docentes reconocen como significativas en su desarrollo profesional, el salario no es una razón primordial para un desempeño de calidad, pero sí lo son elementos personales como sus familias o el reconocimiento frente a ellas.

Desde que se terminó la investigación y hasta el momento se han tomado en cuenta estos elementos, fortaleciendo el reconocimiento a los docentes, promoviendo la convivencia, impulsando el trabajo colaborativo y el apoyo entre colegas, y se ha incentivado la realización de actividades significativas que impacten en la comunidad.



Lo más importante de este proceso, para aprender más sobre el desarrollo profesional, ha sido la convivencia y las relaciones con mis compañeros docentes, quienes me han permitido aprender de ellas y reconocer que para impulsar el desarrollo profesional debes conocer a la persona como persona.

Sin duda, un docente que valora la sonrisa de un alumno es un maestro que buscará mejorar su desempeño y fortalecer su desarrollo profesional.

Bibliografía y referencias

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.
- Cuenca, R. (2015). *Una noción ampliada de desarrollo profesional. En las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). La profesión docente no trae a los mejores candidatos. En *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP-Amorrortu Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. y Damon, W. (2002). *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado. Hacia una pedagogía del ser*. Barcelona: Kairós.
- Myers, D. y Wenge, J. (2019). *Comportamiento y actitudes sociales. En Psicología social*. McGraw-Hill.
- ORELAC- UNESCO. (2013). Carrera docente. En *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO.
- Piña, J., Rodríguez, B. y Rodríguez, Y. (2016). Construcción del aprendizaje del adulto. *ARJÉ Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(18), 9-17.





- Pizarro, J., Fredes, D., Inostroza, C. y Torreblanca, E. (2019). Motivación, satisfacción laboral y estado de flow en los trabajadores de la salud. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 843-859.
- Prieto, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Alfaomega-Narcea.
- Schmelkes, S. (1996). La calidad conduce al mejoramiento continuo de las personas involucradas. En *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Torres, R. M. (1996). *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. UNESCO-ORELAC. Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO.



Protocolo para autores

La Revista Académica Conexión -editada por la Red Aliat Universidades- es una publicación cuatrimestral que tiene como objetivo difundir el conocimiento científico-tecnológico de diversas disciplinas relacionadas con el área de la Educación, mediante los resultados originales de investigaciones científicas con fundamentos teóricos y empíricos sólidos, que sean una contribución a la educación, a la tecnología educativa y a la didáctica. Por ello incluye trabajos que por su relevancia ameriten publicarse y estimulen la divulgación de la producción educativa nacional e internacional. Sus ediciones están disponibles en: <http://aliatuniversidades.com.mx/conexion/>

Así, se convoca a especialistas de la Educación, a investigadores, a profesores y estudiantes, y a la comunidad científica interesada en la reflexión académica a enviar sus manuscritos originales.

En la Revista Conexión se publican:

- Resultados y aportaciones de investigaciones, de carácter teórico o práctico, y trabajo científico.
- Estudios de caso y experiencias que valoricen la práctica académica y profesional.
- Reflexiones y análisis críticos que se enfoquen en la temática de la publicación.
- Trabajos de investigación de temas actuales que presenten una significación especial en el contexto del ámbito educativo.
- Ensayos, reseñas e informes con un aporte teóricamente sustentado.
- Proyectos y desarrollo de propuestas relevantes orientadas al área académica.

Los artículos deberán enviarse con las siguientes características:

- Título; Datos del autor o autores: nombre, correo electrónico, adscripción y cargo que desempeña, grado académico, carrera, especialidad, institución educativa, dependencia; Resumen y Palabras clave en español e inglés; Introducción; Desarrollo; Conclusiones; Bibliografía en formato APA (20 títulos actuales como mínimo).
- Una extensión mínima de 20 cuartillas y máximo de 25; en procesador de palabras Word y a "texto corrido" o párrafo (de 6 a 8 líneas); márgenes de 2.5 cm; en letra Arial (12 puntos), encabezados en 14 puntos, en mayúsculas y en negritas; interlineado de 1.5 y justificación total.
- Ser **inéditos y originales** (no deben existir coincidencias con contenido de internet no referenciado y de sitios no especializados).
- Las citas textuales no deben exceder 30% del total de lo escrito; deben estar entrecomilladas y con referencia APA (*American Psychological Association*).
- Las imágenes, tablas y gráficas se deben entregar en otro archivo Word, que sean editables, con su debida referencia APA.

Cómo citar siguiendo el modelo APA:

Citas de un solo autor: Se indica el apellido del autor entre paréntesis, seguido del año y de la página de publicación. Ej.: (Fodor, 1975:181).

-Si el nombre del autor aparece como parte del discurso se indicará la información faltante entre paréntesis. Ej.: Fodor (1975) afirmaba que...

Citas de múltiples autores: Se indican mediante sus primeros apellidos unidos por "y" (Brown y Levinson, 1978). En citas con más de dos autores se indica sólo el apellido del primer autor seguido de "et al." Ej.: Kahneman et al. (1991).

Las **referencias bibliográficas** se incorporarán a la bibliografía al final del texto, en orden alfabético por autor. Su estructura debe ser:

a) Libro:

Nagel, P. C. (1992). *The lees of Virginia: Seven generations of an american family*. New York: Oxford University Press.

b) Artículo de Revista:

Un solo autor:

Gould, S. J. (1989). The wheel of fortune and the wedge of progress. *Natural History*, 89(3), 14-21.

Dos autores:

Knights, D. & Willmott, H. (1989). Power and subjectivity at work: From degradation to subjugation in social relations. *Sociology*, 23 (4), 535-558.

Más de dos autores:

Weiss, R. D., Griffin, M. L. & Mirin, S. M. (1992). Drug abuse as selfmedication for depression: An empirical study. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 18, 121-129.

c) Capítulo de libro:

Labajo, J. (2003). Body and voice: The construction of gender in flamenco. En Magrini, T. (Ed.). *Music and gender: perspectives from the Mediterranean* (pp. 67-86). Chicago, IL: University of Chicago Press.

d) Referencias de internet:

Spencer, H. (2001). *The Sociology of Herbert Spencer* (en línea). Recuperado de <http://www.spencer/info/sociology/opus5.pdf>



Proceso de revisión y publicación

Etapa	Acción	Tiempo
Admisión de artículos		Durante todo el año
1 ^a revisión editorial	a) Revisión de estructura y originalidad. b) Se envía al autor para correcciones.	a) 2 semanas después de recibido. b) Esperamos trabajo corregido (hasta 6 meses, de lo contrario será descartado).
Arbitraje “doble ciego o ciego por pares”	El artículo, después de ser favorable en la 1 ^a revisión editorial, se evaluará por dos especialistas expertos en el tema que determine el Comité (se recurre a evaluadores externos a la institución editora de la revista). Si un dictamen es positivo y otro negativo, se solicitará el de un tercer experto y su dictamen será inapelable.	Tres meses después de enviarse al Comité.
Dictamen Comité	a) Si el artículo requiere modificaciones o no fue aprobado se avisa al autor y se manda su escrito para correcciones. b) Si fue aprobado se hace llegar una carta de aceptación.	Un mes después de recibido el dictamen de los dos especialistas.
2 ^a admisión de textos corregidos	Se reciben los artículos y si es pertinente se envían para segundo dictamen del Comité para valorar las condiciones metodológicas y finales del trabajo.	Un mes desde el envío por segunda ocasión al Comité.
Cesión de derechos	Al recibir la carta de aceptación y publicarse el artículo se considerará como cesión de los derechos del autor o autores a la revista Conexión y a la Red Aliat Universidades.	Al recibir la carta de aceptación y publicarse el artículo.
Publicación	Los artículos con dictamen favorable se someten a corrección de estilo y se publican.	Un mes después de ser enviada la carta de aceptación.

Respecto al sistema de arbitraje “doble ciego o ciego por pares”:

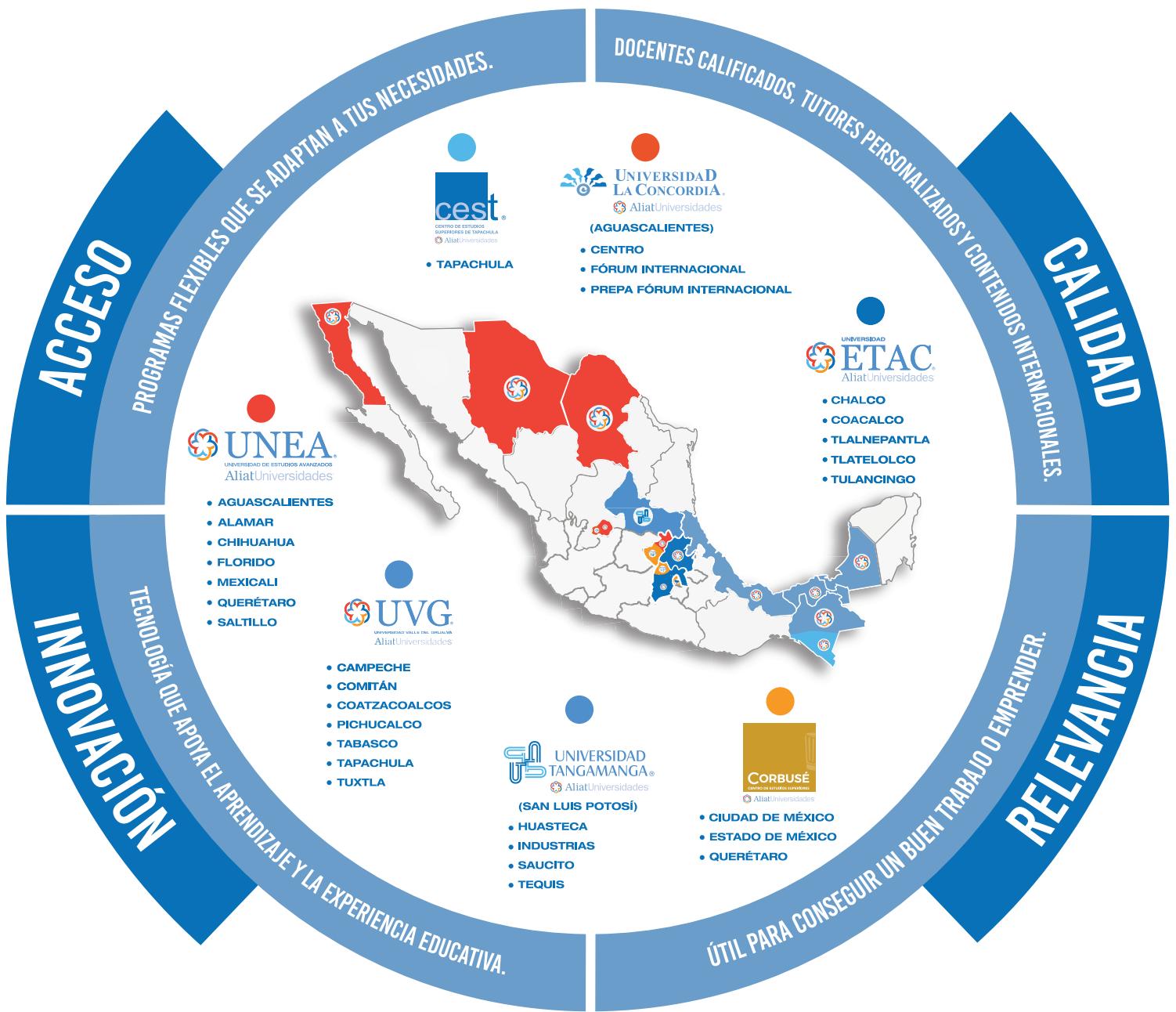
- En esta revisión, los especialistas revisores (externos a la institución editora de la revista) que evaluarán el artículo desconocerán la identidad de los autores, y a su vez, éstos no conocerán la de los evaluadores de su trabajo; en todo el proceso se conservará el anonimato de todos los árbitros y autores.
- Los revisores que conforman el Comité de arbitraje son especialistas en metodología.
- Los árbitros explicarán y fundamentarán su dictamen de manera clara para los autores, ya sea que el trabajo requiera modificaciones o sea rechazado.
- Cuando el trabajo lo requiera, el Comité designará a un especialista-experto en el tema que determine la pertinencia de publicación del trabajo, su valoración se realizará por escrito. Este último fallo es inapelable, tanto a favor como en rechazo de la publicación.

La recepción del artículo no es un compromiso para su publicación.

-Los artículos deben enviarse al siguiente correo electrónico: **publicaciones.academicas1@redaliat.mx**

El asunto del correo se deberá indicar como “Artículo Conexión” seguido del título del artículo.





AliatUniversidades®