Volumen 4, Número II — Enero — Marzo - 2018

Revista de Docencia e Investigación Educativa

**ECORFAN**®

# **ECORFAN-Spain**

Editora en Jefe RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

**Redactor Principal** SERRUDO-GONZALES, Javier. BsC

Asistente Editorial ROSALES-BORBOR, Eleana. BsC SORIANO-VELASCO, Jesús. BsC

**Director Editorial**PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

**Editor Ejecutivo** MIRANDA-GARCIA, Marta. PhD

**Editores de Producción** ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

**Administración Empresarial** REYES-VILLAO, Angélica. BsC

Control de Producción RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC Revista de Docencia e Investigación Educativa, Volumen 4, Número 11, de Enero a Marzo - 2018, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Spain. Calle Matacerquillas 38, CP: 28411. Moralzarzal - Madrid. WEB: www.ecorfan.org/spain, revista@ecorfan.org. Editora Jefe: RAMOS-ESCAMILLA, María, Co-MIRANDA-GARCÍA, Editor: Marta. PhD. ISSN 2444-4952. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN. Imelda. LUNA-SOTO, Vladimir, actualizado al 31 de Marzo del 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Centro Español de Ciencia y Tecnología.

# Revista de Docencia e Investigación Educativa

# Definición del Research Journal

## **Objetivos Científicos**

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en las Subdisciplinas Metodología, Sociología de la educación, Lengua y cultura, Historia de la educación, Educación para los adultos, Ciencias del lenguaje, Didáctica, Pedagógica, Currículo, Educación comparada, Educación especial.

ECORFAN-México S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONACYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicos - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONACYT.

## Alcances, Cobertura y Audiencia

Revista de Docencia e Investigación Educativa es un Research Journal editado por ECORFAN-México S.C en su Holding con repositorio en Spain, es una publicación científica arbitrada e indizada con periodicidad trimestral. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de la Metodología, Sociología de la educación, Lengua y cultura, Historia de la educación, Educación para los adultos, Ciencias del lenguaje, Didáctica, Pedagógica, Currículo, Educación comparada, Educación especial. con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Humanidades y Ciencias de la Conducta. El horizonte editorial de ECORFAN-México® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

# Consejo Editorial

MONTERO - PANTOJA, Carlos. PhD Universidad de Valladolid

MARTINEZ - LICONA, José Francisco. PhD University of Lehman College

MOLAR - OROZCO, María Eugenia. PhD Universidad Politécnica de Catalunya

AZOR - HERNÁNDEZ, Ileana. PhD Instituto Superior de Arte

GARCÍA - Y BARRAGÁN, Luis Felipe. PhD Universidad Nacional Autónoma de México

ARELLANEZ - HERNÁNDEZ, Jorge Luis. PhD Universidad Nacional Autónoma de México

BOJÓRQUEZ - MORALES, Gonzalo. PhD Universidad de Colima

VILLALOBOS - ALONZO, María de los Ángeles. PhD Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ROMÁN - KALISCH, Manuel Arturo. PhD Universidad Nacional Autónoma de México

# **Comité Arbitral**

MERCADO - IBARRA, Santa Magdalena. PhD Universidad Marista de México

CHAVEZ - GONZALEZ, Guadalupe. PhD Universidad Autónoma de Nuevo León

DE LA MORA - ESPINOSA, Rosa Imelda. PhD Universidad Autónoma de Querétaro

GARCÍA - VILLANUEVA, Jorge. PhD Universidad Nacional Autónoma de México

CORTÉS - DILLANES, Yolanda Emperatriz. PhD Centro Eleia

FIGUEROA - DÍAZ, María Elena. PhD Universidad Nacional Autónoma de México

DELGADO - CAMPOS, Genaro Javier. PhD Universidad Nacional Autónoma de México

## Cesión de Derechos

El envío de un Artículo a Revista de Docencia e Investigación Educativa emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo.

Los autores firman el <u>Formato de Autorización</u> para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Spain considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra

### Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación del Articulo y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONACYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORC ID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor del Artículo.

# Detección de Plagio

Todos los Artículos serán testeados por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandara a arbitraje y se rescindirá de la recepción del Articulo notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

# Proceso de Arbitraje

Todos los Artículos se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homologo de CONACYT para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceania. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del Research Journal con su tasa de ocupamiento autoral -Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial- Asignación del par de Árbitros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de Artículo Modificado para Edición-Publicación.

# Instrucciones para Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

# Área del Conocimiento

Los trabajos deberán ser inéditos y referirse a temas de Metodología, Sociología de la educación, Lengua y cultura, Historia de la educación, Educación para los adultos, Ciencias del lenguaje, Didáctica, Pedagógica, Currículo, Educación comparada, Educación especial y a otros temas vinculados a las Humanidades y Ciencias de la Conducta.

# Presentacion del Contenido

En el primer artículo presentamos *Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula*, por MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena, como segundo artículo presentamos *Los docentes en formación y las preguntas que utilizan para el aprendizaje en la asignatura de Español*, por TORRES-CAMACHO, Cristina Ma. Elizabeth, PATRÓN-REYES, Armida Liliana, CHAGOYÁN-GARCÍA, Pedro y BRITO-LARA, Maribel, con adscripción en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, como tercer artículo presentamos *Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial*, por RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio & SOLIS-DELGADO, Laritssa, con adscripción en el Centro Regional de Educación Normal, como cuarto artículo presentamos *La competencia didáctica en la formación docente*, por DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana y MONROY-PLATA, Isabel, con adscripción en la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

# Contenido

Artículo	Página
Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena	1-5
Los docentes en formación y las preguntas que utilizan para el aprendizaje en la asignatura de Español TORRES-CAMACHO, Cristina Ma. Elizabeth, PATRÓN-REYES, Armida Liliana, CHAGOYÁN-GARCÍA, Pedro y BRITO-LARA, Maribel Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato	6-12
Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio & SOLIS-DELGADO, Laritssa Centro Regional de Educación Normal	13-26
La competencia didáctica en la formación docente DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana y MONROY-PLATA, Isabel Escuela Normal de Ixtlahuaca	27-37

# Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula

# Perception of the students about the teacher's work in the classroom

MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María\*†, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena

ID 1<sup>er</sup> Autor: Juana María, Martínez-Cárdenas / **ORC ID:** 0000-0003-1004-9652, **Researcher ID Thomson:** X-2370-2018, **CVU CONACYT ID:** 949979

ID 1<sup>er</sup> Coautor: Rosa María, López-Niebla / CVU CONACYT ID: 953192

ID 2<sup>do</sup> Coautor: *Tamara Isabel, Terrazas-Medina /* **CVU CONACYT ID:** 929839

ID 3<sup>er</sup> Coautor: Laura Elena, Dávila-Valdez / CVU CONACYT ID: 953217

Recibido 03 de Enero, 2018; Aceptado 12 de Marzo, 2018

### Resumen

A partir de la implementación del enfoque por competencias, en el que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y en el que el maestro pasa a ser un facilitador, hemos visto que persiste la figura del docente como centro del proceso educativo, por lo que en la presente investigación se estudia la actuación del maestro en el aula, desde la perspectiva del estudiante, en cuanto a su estilo de enseñar. El objetivo de este estudio es identificar la percepción del estudiante sobre la actuación de sus maestros en el aula. Es una investigación cuantitativa de tipo exploratorio en la que se parte de la hipótesis de que el modelo docente empleado en el aula influye en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se diseñó un instrumento con 33 variables agrupadas en 7 categorías. La muestra. seleccionada por oportunidad, está conformada por 100 sujetos, se aplicó el instrumento en dos Bachilleratos y una licenciatura de la U.A. de C. El análisis de datos revela que existe una mediana tendencia de los estudiantes encuestados, a percibir en la relación con sus docentes, conductas propias de un vínculo de poder.

Actuación del docente, Relación estudiante — maestro, Clima escolar

### Abstract

From the implementation of the competency-based approach, in which the student is the center of the teaching-learning process and in which the teacher becomes a facilitator, we have seen that the figure of the teacher as the center of the educational process persists, what in the present investigation is studied the performance of the teacher in the classroom, from the perspective of the student, in terms of his style of teaching. The objective of this study is to identify the student's perception of the performance of their teachers in the classroom. It is a quantitative research of exploratory type which is based on the hypothesis that the teaching model used in the classroom influences student learning, so an instrument with 33 variables grouped into 7 categories was designed. The sample, selected by chance, is made up of 100 subjects, the instrument was applied in two Baccalaureate programs and a bachelor's degree from the U.A. of C. The data analysis reveals that there is a median tendency of the surveyed students to perceive in the relationship with their teachers, behaviors characteristic of a power bond.

Teacher performance, Student-teacher relationship, School climate

**Citación**: MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena. Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018, 4-11: 1-5

<sup>\*</sup>Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: juanita\_martinez17@hotmail.com)

<sup>†</sup> Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

Dentro del aula, el docente y los estudiantes viven en un ambiente impregnado de emociones, sentimientos y creencias que, desde el nacimiento, se han ido introyectando en ambos, mediante la relación que se tuvo favorable o desfavorable con los padres.

Este bagaje de emociones, su intensidad y expresión, forman parte de la personalidad, algunas veces se manifiestan de manera consciente y en la mayoría de las ocasiones permanecen ocultas en el inconsciente.

En el marco de estas pulsiones, se construye el aprendizaje de los estudiantes, facilitado por el estilo docente presentado en este proceso. La imagen del maestro, antes llamado en nuestro país como "el apóstol de la educación", ejerce su desempeño en una relación asimétrica, debido a la inequitativa participación en decisiones y ejercicio de expresarse con libertad, toda vez que es una relación de poder y sumisión, tomando la comunicación una orientación vertical-unidireccional,

Aun cuando el modelo pedagógico tradicional, colocaba la enseñanza y al maestro como el centro del proceso enseñanza aprendizaje, y el protagonista era el docente por ser el que aparte de poseer la experiencia y los conocimientos a trasmitir, era omnipotente su presencia para los alumnos a quienes se les consideraba un recipiente pasivo en el que se depositaba el acervo cultural del maestro.

Hoy en el siglo XXI, el paradigma de educación ha cambiado para dar centro protagónico al alumno, un estudiante que ahora construye su conocimiento, que es participativo, poseedor de juicio crítico y valores, capaz de poseer los componentes que integran una competencia, es decir, que sepa conocer, sepa hacer, sepa convivir y sepa ser, en tanto que el docente es sólo un facilitador de los aprendizajes.

Sin embargo, persiste la figura con poder omnipotente del maestro en su relación con los estudiantes, "El profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre y se erige, por lo tanto, en un modelo parcial y pretendidamente omnisapiente" (Bohoslavsky 1975).

Este autor resalta que en la enseñanza está presente un vínculo de dependencia que se acepta como natural y éste es el vínculo de dependencia, mismo que se revela " en supuestos tales como: 1) que el profesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno: 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno".

Así el aprendizaje, en su dinámica construcción, es guiado en una relación de poder, autoritarismo y manifestaciones sutiles de violencia por parte del docente y de sometimiento, dependencia, por parte del estudiante.

Expresiones de superioridad y de autoridad son comunes escucharlas dentro del aula, como cuando el docente dice "aquí yo establezco cómo se va a evaluar" o cuando se le cuestiona algún argumento emitido, hace recordar que el maestro es él", con lo cual se coloca al alumno en un plano de subordinación.

Esta relación de poder y sumisión que aún se observa en los actuales modelos educativos, nos han inspirado a preguntarnos ¿Cómo perciben los estudiantes la relación con sus maestros dentro del aula? Por lo que se establecieron los siguientes objetivos:

# **Objetivo General**

Identificar la percepción del estudiante respecto al estilo de relación pedagógica con sus maestros dentro del aula.

# **Objetivos Específicos**

Elaborar un instrumento para medir el estilo de relación pedagógica maestro-alumno dentro del aula.

Describir las conductas del docente en el aula, percibidas por el estudiante.

## Metodología a desarrollar

Se realizó una investigación cuantitativa, de tipo exploratorio, el muestreo fue por oportunidad, se compone por 100 estudiantes tanto del nivel medio superior como del nivel superior, se realizó en tres escuelas:

MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena. Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018

La Facultad de Economía del Nivel Superior, el Instituto de Enseñanza Abierta. Unidad Saltillo y la Escuela de Bachilleres Dr. Mariano Narváez G. T.M. del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Coahuila. La edad de los sujetos se reportó que la mayoría de los sujetos se encuentran entre los 16 y 18 años.

Se utilizó un instrumento diseñado para tal efecto, el cual consta de 33 ítems, se recurrió a la validación de expertos, se utilizó escala tipo Likert. La forma de respuesta fue de tres opciones.

## Resultados

La muestra estuvo conformada por 59 hombres y 40 mujeres, 25 % es del nivel superior y el 75 % de nivel medio superior, la mayor parte de la muestra se encuentra entre 16 y 18 años (60 %). El análisis estadístico que se realizó a través de la estadística descriptiva es: Media, Mediana, Error estándar de la media y desviación estándar.

Como se puede observar en la variable compleja Generosidad (Tabla 1) los estudiantes manifiestan que algunas veces los maestros demasiada encargan tarea. les evidenciarlos cuando cometen errores, se sienten superiores a los demás, les gusta recibir elogios, creen que para ellos no hay imposibles, no les gusta perder, lucen impecables, se preocupan por su presentación. Por otro lado, algunas veces critican los proyectos que se realizan en la escuela, así a como los directivos.

T7			Q.F.	222
Variable	N	M	SE	$\mathbf{DE}$
			Mean	
Demasiada tarea	99	2.2727	0.0639	0.6360
Respuesta	99	2.5354	0.0580	0.5770
equivocada				
Se siente superior	97	2.2577	0.0660	0.6500
Critica directivos	99	1.7374	0.0682	0.6789
Le gustan elogios	99	2.4040	0.0745	0.7412
No hay imposibles	98	2.5612	0.0581	0.5756
Imagen	99	2.4949	0.0648	0.6448
todopoderosa				
Rechaza fracaso	99	2.6667	0.0574	0.5714
Cuestiona todo	98	2.6020	0.0575	0.5697
Impecable	99	1.6768	0.0715	0.7118

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media, DE = desviación estándar.

Tabla 1 Estadística descriptiva de la variable generosidad

ISSN 2444-4952

En la variable Compleja Empatía (Tabla 2) se muestra que los estudiantes opinan que algunas veces sus maestros aceptan sus ideas, aunque sean diferentes a las de ellos, se preocupan por sus sentimientos y los respetan, entienden sus individualidades y se expresan muy bien de ellos, entienden sus puntos de vista, platican con ellos con confianza, los entienden y apoyan. Por otro lado, como se observa en el Cuadro 3, los maestros algunas veces son autoritarios y no aceptan que los alumnos cometan errores, ni les interesan sus problemas personales.

Variable	N	M	SE Mean	DE
Ideas diferentes	99	1.6566	0.0645	0.6415
Se expresa bien	98	2.0816	0.0706	0.6987
Preocupan	99	2.2222	0.0697	0.6933
sentimientos				
Respeta	99	2.1919	0.0755	0.7516
sentimientos				
Respeta	99	1.7677	0.0701	0.6973
individualidad				
Entiende puntos	99	1.6263	0.0602	0.5991
de vista				
Relación de	99	1.5960	0.0672	0.6688
amigo				
Es autoritario	97	1.9588	0.0746	0.7348
No interesa	98	2.4592	0.0651	0.6449
problemas				

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media, DE = desviación estándar.

Tabla 2 Estadística descriptiva de la variable empatía

En la variable compleja explotación (Tabla 3), se puede observar que el maestro algunas veces exige esfuerzos superiores a los prepara para concursos estudiantes que escolares, así como les pide tareas como si fuera la única materia y pide proyectos para realizar en vacaciones.

Variable	N	M	SE Mean	DE
Sobre exige en	99	2.5253	0.0615	0.6118
Concursos				
Proyectos en	99	1.6364	0.0649	0.6461
vacaciones				
Única tarea	99	2.5758	0.0611	0.6076

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media. DE = desviación estándar.

Tabla 3 Estadística descriptiva de la variable explotación

En cuanto al factor humildad, (Tabla 4) los estudiantes opinan que el maestro algunas veces admite sus errores, pero casi siempre reconoce el éxito cuando trabajan en equipo.

Variable	N	M	SE Mean	DE
Admite errores	99	2.0707	0.0763	0.7593
Reconoce éxito	99	1.4747	0.0562	0.5596

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media, DE = desviación estándar.

Tabla 4 Estadística descriptiva de la variable humildad

En la variable compleja ira, (Tabla 5) los sujetos manifiestan que algunas veces el maestro se molesta si le preguntan algo que no es de su materia, así como cualquier comentario lo toma como personal y descalifica delante del grupo a los estudiantes con bajo rendimiento académico.

Variable	N	M	SE Mean	DE
Molestan dudas	99	2.0707	0.0707	0.7035
Descalificar	99	1.8889	0.0716	0.7127
estudiantes				
Lo siente	99	2.4646	0.0678	0.6748
personal				

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media, DE = desviación estándar.

**Tabla 5** Estadística descriptiva de la variable ira

En cuanto al factor venganza, (Tabla 6) los estudiantes manifiestan que en algunas ocasiones el maestro los sorprende con la aplicación de exámenes sin previo aviso, habla mal de los compañeros o estudiantes que lo retan, así como aprovecha que conoce las debilidades de los estudiantes para intimidarlos con las calificaciones.

Variable	N	M	SE	DE
			Mean	
Exámenes sin aviso	99	2.5657	0.0595	0.5918
Reacciona al reto	99	2.6263	0.0651	0.6482
Intimida con	99	2.6768	0.0623	0.6199
debilidades				

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media, DE = desviación estándar.

Tabla 6 Estadística descriptiva de la variable venganza

En la variable compleja comunicación, (Tabla 7) los estudiantes manifiestan que algunas veces están estresados, y sienten miedo al expresarle sus dudas y se molestan si preguntan a otros maestros.

Variable	N	M	SE Mean	DE
Provoca	98	2.6633	0.0614	0.6083
estrés				
Inspira	99	2.1818	0.0664	0.6603
miedo				
Disgusto	97	2.3402	0.0716	0.7054

Nota: N = muestra, M = media, SE Mean = error estándar de la media, DE = desviación estándar.

**Tabla 7** Estadística descriptiva de la variable comunicación

ISSN 2444-4952 ECORFAN® Todos los derechos reservados

## **Conclusiones**

Este trabajo de investigación, revela, mediante los resultados arrojados en el instrumento diseñado ex profeso para responder pregunta que lo inspiró, que existe una mediana tendencia de los estudiantes encuestados, a percibir en su relación con sus docentes, conductas que éstos ventilan en el aula propias de un vínculo de poder - sometimiento, caracterizado comunicación por amenazante, descalificadora, explotadora y de marcada superioridad, que puede representar un factor importante como generador de un clima escolar que propicie un proceso educativo no favorable para formar de manera armónica e integral al adolescente.

El adolescente caracterizado por vivir una etapa de cambios físicos, psicológicos, cognitivos y de convivencia social, en aras de buscar su identidad, también, busca modelos de personas, con cuales identificarse. Si es objeto de conductas por parte de su docente, caracterizadas de escasa empatía, marcada superioridad, explotación, dominancia, control y poder, que se autoreafirma sutilmente al imponer su autoridad inflexible ante sus estudiantes, constituye un alto riesgo que algunos de sus alumnos con un desarrollo psíquico no favorable, resultado de fijaciones en su vínculo parental, puedan imitarlo y con ello, puede manifestar una conducta narcisista infantil, propia de la sociedad narcisista actual, en la que predomina la intolerancia a la frustración, la exigencia inmediata a las necesidades. el poco respeto por necesidades de los demás, la gratificación material, la escasa cordialidad, la escasa práctica de valores y buenos modales para una sana convivencia.

# Ante lo cual, este trabajo propone:

- Conjuntamente a las evaluaciones que se aplican a los maestros de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) se apliquen instrumentos psicológicos que valoren la personalidad de los docentes en activo y se proceda igual en las Escuelas formadoras de maestros (Normales).
- Establecer en las instituciones educativas (de todos los niveles educativos) un departamento de atención emocional para el docente.

MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel, y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena. Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018

- Implementar en las instituciones la metodología de grupos interactivos, que favorecen la tolerancia, el respeto a la diversidad, la solidaridad y sana convivencia.
- Implementar o dar continuidad a Escuela para Padres en las Instituciones Educativas.
- Implementar capacitación continua para los maestros, de cursos tanto de la disciplina como de docencia, implementación en el aula del enfoque por competencias, sobre todo en el nivel superior, así como de desarrollo humano.

# Referencias

Berlo, D. K. (1969). El proceso de la comunicación. Introducción a la Teoría y a la Práctica. Buenos Aires: El Ateneo.

Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor- alumno: el profesor como agente socializante. *Revista de Ciencias de la Educación.*, 53-87.

García Rangel Edna Guadalupe, G. R. (2014). Relación Maestro Alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Redalyc.org*, 279 - 290.

Maldonado, H. V. (2007). La buena educación: Reflexiones y propuestas de Psicopedagogía Humanista. Barcelona: Anthropos.

Martínez, V. (2008). La relación maestro - alumno como motivación para el aprendizaje. Revista Postgrado, Universidad de Guadalajara., 174.

Pérez, R. P. (s.f.). *Raco.cat*. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de Raco.cat: http://www.raco.cat/index.php/assaigteatre/artic le/viewFile/145443/260607

Postic. (1982). Estudios Psicológicos de la Relación Educativa. Madrid: Narcea.

Sánchez, G. (2005). La relación maestro - alumno: ejercicio de poder y saber en el aula universitaria. Revista de Educación y Desarrollo.

UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago: Gobierno de España y Santillana.

ISSN 2444-4952 ECORFAN® Todos los derechos reservados Vera, V. (2002). *observatorio.org*. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de www.observatorio.org

Zepeda, A. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor - alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 5 - 25.

# Los docentes en formación y las preguntas que utilizan para el aprendizaje en la asignatura de Español

# The teachers in training and the questions they use for learning in the subject of Spanish

TORRES-CAMACHO, Cristina Ma. Elizabeth\*†, PATRÓN-REYES, Armida Liliana, CHAGOYÁN-GARCÍA, Pedro y BRITO-LARA, Maribel

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Carr. Guanajuato-Marfil km. 2.5, Col, Marfil, Guanajuato, Gto.

ID 1er Autor: Cristina Ma. Elizabeth, Torres-Camacho / ORC ID: 0000-0001-5280-886X, CVU CONACYT ID: 225297

ID 1er Coautor: Armida Liliana, Patrón-Reyes / ORC ID: 0000-0002-8024-3568, CVU CONACYT ID: 475616

ID 2<sup>do</sup> Coautor: *Pedro, Chagoyán-García /* **ORC ID:** 0000-0002-1831-3510, **CVU CONACYT ID:** 225376

ID 3<sup>er</sup> Coautor: *Maribel, Brito-Lara /* **ORC ID:** 0000-0002-2800-3436, **Researcher ID Thomson:** S-7911-2018, **CVU CONACYT ID:** 226596

Recibido 05 de Enero, 2018; Aceptado 17 de Marzo, 2018

## Resumen

¿Qué preguntas hacen los docentes en formación para generar el conocimiento de los adolescentes? ¿Cuándo y cómo las utilizan? ¿Qué relación tienen las preguntas que utilizan los normalistas con el enfoque de la asignatura de Español? ¿Por qué es importante preguntar en la escuela secundaria? Estas fueron algunas de las preguntas que nos surgieron a partir de la observación in situ de los estudiantes normalistas de cuarto grado, quienes realizan su servicio social profesional (Trabajo Docente - TD) durante 22 semanas en la escuela secundaria. Durante este grado, realizan además el análisis de su TD y sus reflexiones conforman el documento recepcional con que obtendrán el grado de Licenciados en Educación Secundaria, con especialidad en Español. Este trabajo identifica, a través del análisis de registros de clase, los tipos de preguntas y el nivel de conocimiento (Bloom, 1962) que generan. Por lo que se categorizaron y se relacionaron con las habilidades cognitivo-linguisticas. En la búsqueda del sentido en el análisis del discurso se revisaron algunos como autores como Fisher (2013), Facione (2007).

# Tipos de preguntas, Habilidades cognitivolingüísticas, Aprendizaje

### Abstract

What kind of questions do teachers-in-training to generate knowledge for adolescents? when and how do they use them? How do the questions used by teachersin-training relate to the aproach of the Spanish subject? Why is it important to ask in middle high school? These were some of the questions we were find out, from the in situ observation of the fourth grade students, who perform their professional social service (Teaching Work - TD) for 22 weeks in secondary school. During this grade. They also carry out the analysis of their TD and their reflections will be writing down on the receptional document with which they will obtain the degree as a Spanish teacher. This paper identifies, through the analysis of class records, the types of questions and the level of knowledge they generate. For which the questions were categorized, and related to cognitive processes.

Types of questions, Cognitivo-linguistc skills, Learning

**Citación**: TORRES-CAMACHO, Cristina Ma. Elizabeth, PATRÓN-REYES, Armida Liliana, CHAGOYÁN-GARCÍA, Pedro y BRITO-LARA, Maribel. Los docentes en formación y las preguntas que utilizan para el aprendizaje en la asignatura de Español. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018, 4-11: 6-12

<sup>\*</sup>Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: crstntrrs@hotmail.com)

<sup>†</sup> Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

"La formación, formarse, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos." (Foucault citado en Ferry, 2008, p.99)

Al revisar los temas que eligieron los estudiantes de 4º grado, para elaborar su documento recepcional, para titularse como Licenciados en Educación Secundaria con especialidad en Español, Paco comentaba que él siempre había sido muy inquieto y preguntaba constantemente, aunque a veces no recibía las respuestas que necesitaba: "Me acostumbré a cuestionar lo que observaba y lo que acontecía en mi vida. Por ello, en mi último grado (...) decidí analizar cómo aplico las preguntas didácticas en el aula para verificar los resultados que obtengo mediante este recurso" (Muñoz, 2018, p. 1).

Al igual que él consideramos que preguntar y preguntarse son acciones imprescindibles en el proceso de aprendizaje porque permiten la expresión del conocimiento, la exposición de las ideas, la discusión, el intercambio y el aprendizaje colaborativo, las reglas para el intercambio, entre otros aspectos.

Por otra parte, las preguntas como parte del método socrático, favorecen el desarrollo del desarrollo del pensamiento crítico (Facione, 2007), cuyo propósito es evidenciar un punto a través de argumentos razonados y de sus pruebas, establecer relación entre variables, presentar opciones para resolver un problema, y colaborar, porque el conocimiento es una construcción social. ¿Cómo se accede al pensamiento crítico a través de las preguntas? De acuerdo a Facione, se realiza a través de las siguientes habilidades interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación, que el docente tendrá que atender para su desarrollo.

Al análizar los registros de dos clases, de cada uno de los siete estudiantes que conformaban el grupo "B", nos dimos cuenta que algunas de las preguntas, que les llamamos "vacías" eran tan amplias que dificultaban la organización de la información que pudiera poseer el alumno de secundaria, para ser comunicada. Un ejemplo de ellas, son: ¿Qué vimos ayer? ¿De qué se trató el cuento? ¿Qué más?

Este tipo preguntas de poco estimulativas hacen que el alumno esté más centrado en lo que quiere escuchar el profesor que en favorecer la atención o hacerle pensar. consecuencia. el desarrollo las cognitivo habilidades linguisticas ve afectado o disminuido.

Es importante mencionar que en el Cuerpo Académico "Formación docente y prácticas educativas", se consideró que este trabajo nos permitiría identificar los tipos de preguntas hacían los estudiantes para valorar cómo su aplicación favorecía el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los chicos de secundaria. Pues de acuerdo a Sanmartí, Izquiero y García (1999, p.1), "no hay ciencia, ni aprendizaje sin expresión escrita o sin comunicación entre las personas, es decir sin dialogo." Porque la construcción de las expresiones es la posibilidad de interpretar, analizar, evaluar, inferenciar, explicar o auto regularse para aprender de manera permanente.

## **Antecedentes**

Como parte de las actividades de 4º grado, los estudiantes normalistas acuden a la escuela secundaria, su futuro campo laboral, a realizar su servicio social profesional a través del *trabajo docente* por periodos de 4 o 5 semanas, a lo largo del ciclo escolar (22 semanas, en total). Esta actividad consiste en realizar actividades de enseñanza "en condiciones reales", lo cual les permite poner en juego sus competencias docentes iniciales, propuestas en el Plan de Estudios 1999 (SEP, 1999).

Los estudiantes comienzan la construcción de estas competencias en los tres primeros grados de la carrera:

- 1) Habilidades intelectuales específicas (lectura crítica, expresión de ideas oralmente y por escrito, resolución de problemas, disposición a la formulación de preguntas y probar respuestas con una actitud científica).
- 2) Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, en este caso de la asignatura de Español, incluye el enfoque y la complejidad de los temas de estudio; así como su relación con los niveles inmediatos: primaria y bachillerato.

- 3) Competencias didácticas, este rubro hace referencia al diseño, organización, aplicación y evaluación de las secuencias o proyectos didácticos; que consideran las características de los adolescentes y los contextos de donde provienen, así como los riesgos en los que se encuentran inmersos.
- 4) Identidad profesional y ética, se refiere a la capacidad que adquieren los normalistas de para asumir la docencia como una carrera de vida en el marco jurídico y la tradición educativa mexicana, para promover los valores y gestionar los cambios necesarios.
- 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, para atender la diversidad familiar, social y cultural, entre otras; promueve la solidaridad y el uso racional de los recursos del contexto. (SEP, 1999)

Por otra parte, durante su estancia en la escuela secundaria, como docentes formación, cuentan con la tutoría del maestro titular del grupo, aunado a esto reciben la visita de su asesor para analizar y reflexionar sobre su desempeño docente. Algunos de los rubros que se consideran son: organización de la secuencia didáctica, implementación del enfoque y propósitos de la asignatura, atención a los procesos cognitivos de los alumnos, comunicación. organización del grupo, evaluación formativa, seguimiento a los acuerdos para la disciplina, y respuesta a los anterior, teniendo como imprevistos. Lo referencia las competencias docentes mencionadas.

Después de los periodos de trabajo docente los normalistas regresan a la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) para sistematizar, por escrito, el análisis y reflexión de su trabajo docente, de acuerdo a la línea temática elegida, en este caso la 2 "Análisis de Experiencia de Enseñanza" (SEP, 2002).

El documento que elaboran les permitirá obtener el grado a través de la exposición que evidencie su conocimiento sobre el tema, el análisis y reflexión de su trabajo docente, así como la identificación de los logros y retos en su formación docente.

# Justificación

Si bien el uso de preguntas no es un tema nuevo, pues la mayéutica o diálogo socrático ha sido utilizado por siglos, para la educación sí es un tema de suma relevancia pues se reconoce que el sujeto es curioso por naturaleza y que al preguntar y preguntarse se están desarrollando las habilidades cognitivas y lingüísticas que le permitirán integrarse a los diferentes contextos en los que se encuentre.

¿Por qué revisar qué tipo de preguntas hacen los estudiantes normalistas a sus alumnos de secundaria? Una de las actividades de los tutores y asesores que acompañan a los estudiantes es ayudarlos a re-visar, su práctica desde diferentes perspectivas y a partir de ello, analizar los factores que influyeron en el aprendizaje y los que los dificultaron. Puesto que las preguntas permiten identificar lo que se sabe y cómo se llega al nuevo saber, a través del diálogo, es necsario buscar la forma de mejorar la elaboración de preguntas.

## Problema

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje que establecen los estudiantes una constante es el uso de preguntas, las realizan al inicio de la clase para recuperar conocimientos previos, durante el desarrollo para verificar que se está comprendiendo la exposición o las indicaciones y para verificar durante la evaluación; ya sea de forma oral o escrita. A simple vista pareciera que este tipo de ejercicios permite a los alumnos de secundaria trabajar en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la cantidad y calidad de las preguntas requiere ser revisada, pues no se trata de preguntar por preguntar, sino de planear las preguntas identificando qué es lo que queremos que los estudiantes reflexionen, en qué nivel y con qué resultados. Cuando se les preguntó a los estudiantes por qué hacían cuestionamientos, respondieron que "es parte del proceso de aprendizaje y es la evidencia de que los chicos de secundaria estaban atentos". Al revisar el tipo interrogantes que realizaban estudiantes nos dimos cuenta de que algunas de ellas eran "preguntas vacías" pues planteaban una recuperación efectiva del conocimiento del tema estudiado, del proceso realizado o de los productos generados. Por ejemplo: ¿Qué vimos en la sesión pasada? ¿Qué más? ¿Qué entendieron?

Si bien el grupo responde falta una estructura que les permita integrar información, ordenarla. También se observaron estudiantes que preguntaban e iban elaborando un mapa conceptual en el pizarrón. Ante esta situación se planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿Por qué es importante que los estudiantes formulen preguntas para generar procesos de aprendizaje? Las Interrogantes subsidiarias: ¿Por qué se tienen que generar preguntas en la clase de Español? ¿Qué tipo de preguntas hacen los docentes en formación y en qué momento? ¿Sus preguntas generan el conocimiento de los adolescentes? ¿Cómo podemos ayudarles a mejorar la construcción de las preguntas? ¿Qué habilidades cognitivo lingüísticas se favorecen?

# Objetivos específicos

- Identificar qué tipos de preguntas utilizan los estudiantes y qué tipo de aprendizaje promueven.
- Proponer acciones para atender la formación de los estudiantes normalistas en el tema de estudio.

# Marco Teórico

"La inteligencia humana se desarrolla principalmente hablando y escuchando. La calidad de nuestras vidas depende de la calidad de nuestro pensamiento y de nuestra capacidad de comunicar y discutir lo que pensamos con otras personas." (Fisher, 2013, p. 11). La comunicación en el aula forma parte del proceso de aprendizaje permite al sujeto organizar su discurso y con el estructurar la información. Por eso preguntar, cuestionar dirige la actividad no solo del profesor sino del alumno. Continuando con Fisher, establece que los principios clase del aprendizaje dialógico son: a) Reto dialógico: como un desafío al acto pensante. b) Construcción dialógica del significado: como la negociación de los significados y la evidencia de la comprensión. c) revisión dialógica: como un proceso metacognitivo que permite tomar conciencia de sí mismo.

Pero ¿Qué relación existe entre el diálogo y las preguntas? En la escuela se utilizan las preguntas para generar la comunicación en torno a un tema, por lo que de acuerdo a Muñoz (2018, p. 8, recuperando a Mendoza, 1998) presenta el siguiente cuadro:

Tipo de preguntas	Definición	Característica
preguntas	Respuesta breve,	Cerradas
Según la	contestación unívoca.	Cerradas
cantidad de	Admiten una	Abiertas
información	respuesta más amplia	Autertas
l injornitation	y extensa.	
	Al grupo para captar	Retóricas
	la atención.	Retoricus
	Al grupo con	Generales
	participación	Generales
De acuerdo	espontánea	
con el	Muestra el dominio	Directas
destinatario:	sobre el tema,	Birectus
	propicia la	
	participación.	
	Se plantean al	Devueltas
	maestro, las	
	reformula para el	
	grupo.	
	Se aplican a hechos,	Conoci-miento
Baja	conceptos,	
categoría:	generalizaciones,	
	exigen respuestas	
	memorísticas, poco	
	estimulantes	
	Interpretación:	Compren-sión
	reestructuran	
	conceptos, ideas,	
	reordenan.	
	Extrapolación:	
	plantea inferencias,	
D	consecuencias.	A 1' ' ' '
Preguntas de	Usar los conceptos	Aplicación
alta	aprendidos en una situación específica.	
categoría:	-	Análisis
	Dividen aspectos o elementos de un	AllaliSiS
	objeto o idea.	
	Integra elementos a	Síntesis
	fin de conformar un	Difficals
	todo.	
	Generan juicios de	Evalua-ción
	valor sobre las ideas,	
	soluciones, obras,	
	métodos.	
Preguntas	Admiten sólo una	Conver-gentes
según el tipo	respuesta correcta.	
de razona-	Estimulan el	Diver-gentes
miento:	pensamiento creador.	
Preguntas	Diagnostican y	Conoci-miento
según la	evaluar el estado de	
dinámica de	los alumnos, abarcan	
conducción	el trabajo escolar y la	
	dinámica de grupo.	

Con base en el análisis del cuadro anterior podríamos decir que, una clase en la que se plantean preguntas, puede generar diálogo para el aprendizaje.

Cabe mencionar que diálogo es la parte esencial para la construcción del conocimiento porque permite desarrollar el análisis y hacer uso de las inferencias, la evaluación la justificación o explicación a través de argumentos que se les demanandan de los interlocutores.

En este sentido un ambiente como éste permitirá: estimular el pensamiento, desarrollar la metacognición, generar más preguntas para crear una disposición y capacidades para la investigación.

Lo anterior, permitirá que los alumnos desarrollen un lenguaje cada vez más complejo, extenso y definido que les permita integrarse al contexto escolar, social o personal.

Esta experiencia comunicativa les permite desarrollar tanto habilidades cognitivas, como cognitivo-lingüísticas. Sanmartí, Izquierdo y García (1999):

Habilidade	s cognitivas	Habilidades cognitivo- linguisticas
Analizar,	comparar,	Describir, definir, resumir,
clasificar,	identificar,	explicar, justificar,
ordenar,	formalizar,	argumentar, demostrar
hipotetizar,	interpretar,	
inferir,	deducir,	
relacionar,	transferir,	
organizar,	jerarquizar,	
valorar, ajust	ar	

Que los alumnos comuniquen oralmente o por escrito los conceptos, las características, las relaciones o sus opiniones del tema de estudio es la evidencia del aprendizaje.

Para esta construcción se requiere una planificación indicando el tipo de respuestas que se pretende lograr para desafiar al alumno; un monitoreo que permita identificar cómo se está realizando el proceso, así como la habilidad para reformular cuando sea necesario; y, finalmente, una revisión de los resultados para valorar el trabajo realizado.

Las preguntas, por otra parte, permiten al alumno, enfrentarse (quizá) a un conflicto cognitivo que requiere ser resuelto, a través de crear nuevas conexiones; así como darse cuenta de la información que requiere investigar para ampliar, reorganizar, adaptar o explicar el tema de estudio. El Plan de Estudios de Educación Básica 2011, plantea como *competencias para la vida*, relacionadas con el tema: "competencia para el aprendizaje permanente, competencia para el manejo de la información y competencia para el manejo de situaciones" (SEP, 2011, p. 42). Esto solo será posible si el alumno ha aprendido a preguntar y preguntarse, a buscar alternativas y a dialogar a través de ellas.

# Metodología de Investigación

La metodología es cualitativa desde el paradigma hermenéutico interpretativo porque se revisa el trabajo docente a partir de diferentes documentos como las planeaciones, los registros de clase, también se observa el trabajo docente *in situ* y se retroalimenta el desempeño docente. Lo anterior para darle sentido al discurso de los estudiantes en su contexto.

# Tipo de Investigación

Se presenta un estudio de caso conformado por un grupo de 3 mujeres y 4 hombres.

Es importante mencionar que ellos también revisan su trabajo docente como parte de las asignaturas que se cursan en el último grado de la licenciatura: Trabajo Docente I y II y Taller de Análisis de Propuestas Didácticas y Análisis de la Práctica Docente I y II.

# Resultados

Al revisar las planeaciones y los registros de clase, se identificó que los siguientes tipos de preguntas:

a) Conceptuales: Permiten que los alumnos: identifiquen características, analicen y clasifiquen la información, comparen a traves de parámetros, justifiquen sus respuestas, evidencien el proceso que se siguió, busquen el sentido de la información, valore

Estas preguntas son utilizadas en diferentes momentos como parte de:

- La retroalimentación de la sesión anterior.
- El análisis del tema de estudio.
- La evaluación del conocimiento.

# Ejemplos:

- ¿Qué partes tiene este cuento?
- ¿Cuáles son las características del artículo de opinión?
- ¿Qué es una antología?
- ¿Qué es un cuento de terror?
- b) **Monitoreo**: Se aplican con dos motivos: para dar seguimiento a la atención a la clase y para identificar el nivel de comprensión. Ejemplos:
- ¿Cuál es el título de la tabla? [El estudiante normalista va anotando las respuestas de los alumnos]
- ¿Qué apartados tiene una antología?
- ¿Ya tienen el cuadro?
- ¿Todos están trabajando?
- Todos tienen pegada la información en su cuaderno ¿verdad?
- c) Interpretación: desde el punto de vista de Faciones "es comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

La interpretación incluye subhabiliades de categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido" (Facione, 2007 p. 4). Se utilizan a lo largo de la clase.

- A partir del titulo se realizan anticipaciones como ¿De qué se va a tratar?
- ¿Qué está diciendo en el primer párrafo?
- Entonces ¿Cuál es el tema?
- ¿Qué está definiendo?
- ¿Por qupe surge está antología?
- ¿En qué parte de este párrafo se habla de manera directa?

Este tipo de preguntas favorece el análisis, buscar las causas, razones o motivos.

d) Autorregulación (Facione, 2007, p. 6): es mirar hacia atrás considerando los tipos de habilidades y darse cuenta de cómo y para qué se realizaron los diferentes ejercicios.

"Como monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilziados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios". Subclases de habilidades: autoexamen y autocorrección. Ejemplos:

- ¿Qué significa este tema para mi?
- ¿Qué conocí con el estudio de este tema?
- ¿Qué otro rema podrías elegir?
- ¿Crees que tenga una finalidad?
- ¿Me gustó el cuento? ¿Por qué?
- ¿Si tiene todos los elementos tu cuento? ¿Cuál faltó?

# **Conclusiones**

Retomando a Munoz (2018) y Fisher (2013) mencionan que no es suficiente con que el docente realice preguntas para generar un diálogo para el aprendizaje; sino, además, que los alumnos construyan sus propias preguntas. Ya que esto les permitirá para que puedan desarrollar las habilidades necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Pero educar en este apartado implica enseñarles un proceso. Por ejemplo ¿Qué preguntas podrían formularse antes, durante o después de la tarea?

Pasar de una construcción personal a una colectiva de preguntas que permita a los chicos de secundaria encontrar los cuestionamientos que les permitan investigar, dar seguimiento y autorregular su proceso.

De los 7 estudiatnes normalistas en seguimiento sólo 2 utilizaban agregaban preguntas de manera espontánea que enriquecía el uso de habilidades cognitivo lingüísticas. 3 más seguían las preguntas de su planeación y terminaban con preguntas como "¿Qué más?" que evidenciaba por una parte una falta de estructura, el desconocimiento del tema, así como la importancia de formular preguntas. Otros 2 estudiantes utiliban preguntas para literal y recuperar la información seguimiento trabajo (¿listos? al ¿Υa terminaron?).

Es de suma importancia que los estudiantes normalistas formulen preguntas para generar procesos de aprendizaje porque no solo se favorece el aprendizaje de la asignatura sino el desarrollo de las habiliades del chico de secundaria para continuar aprendiendo. Y pasar de un nivel conceptual a la autorregulación para que cobren sentido los temas de estudio.

Asimismo, es necesario utilizar las preguntas en un formato específico como la elaboración de un proyecto, una investigación, la resolución de un problema pues en caso contrario queda descontextualizado el conocimiento quedando en el nivel de información.

Una acción importante para el trabajo colegiado es revisar este ejercicio de análisis y proponer actividades comunes que permitan a nuestros normalistas avanzar en el proceso de construcción de sus estrategias de enseñaza.

# Referencias

Facione, P. (21 de enero de 2007). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Obtenido de Insight Assessment: http://www.insightassessment.com

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.

Muñoz, F. (2018). Las preguntas didácticas en la asignatura de Español. Guanajuato: N/A.

Sanmartí, N. I. (1999). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de Pedagogía, núm. 281 (CD) Barcelona.*, N/A.

SEP. (1999). Licencaitura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. México: SEP.

SEP. (2002). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional . México: SEP.

# Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial

# **Educational Inclusion from the Training of the Special Education Bachelor**

RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio\*† & SOLIS-DELGADO, Laritssa

Centro Regional de Educación Normal. Ignacio Maya 85, Centro, 40,000, Iguala de la Independencia, Guerrero

ID 1<sup>er</sup> Autor: *Luis Antonio, Rabadan-Miranda /* **ORC ID:** 0000-0002-4832-777X, **Researcher ID Thomson:** S-4623-2018, **CVU CONACYT ID:** 945967

ID 1<sup>er</sup> Coautor: *Laritssa, Solis-Delgado /* **ORC ID:** 0000-0001-9180-1783, **Researcher ID Thomson:** X-3907-2018, **CVU CONACYT ID:** 953425

Recibido 04 de Enero, 2018; Aceptado 15 de Marzo, 2018

#### Resumen

La educación especial a través del tiempo ha sido elemento de preocupación, no sólo por el impacto del respeto a la diversidad, más bien por la forma en que una sociedad la reconoce y la considera parte de ella. La forma más viable de lograr una sociedad incluyente y transformar culturas y prácticas excluyentes, se puede lograr a través de las escuelas normales, formando Licenciados en Educación Especial con excelencia y con un enfoque inclusivo. En este sentido hablar de la formación del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, por ello la línea de investigación que aborda este tema en cuestión vista desde la inclusión aspira a preparar profesionales para intervenir en la atención de poblaciones vulnerables en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos, con una actitud comprometida, innovadora y de reconocimiento y aceptación de la diversidad para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva.

Inclusión Educativa, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, Necesidades Educativas Especiales

#### Abstract

Special education over time has been an element of concern, not only because of the impact of respect for diversity, but rather because of the way in which a society recognizes it and considers it part of it. The most viable way to achieve an inclusive society and transform cultures and exclusionary practices, can be achieved through normal schools, forming Bachelor of Special Education with excellence and an inclusive approach. In this sense, talking about the training of the future teacher must take into account various knowledge, skills, attitudes and values that allow him to exercise the teaching profession with quality and a high level of commitment, in order to eliminate the barriers that limit the learning and participation, therefore the line of research that addresses this issue in question since inclusion aims to prepare professionals to intervene in the care of vulnerable populations in the family, school, work and community, through adaptation, design and implementation of programs and projects, with a committed, innovative attitude and recognition and acceptance of diversity for social transformation and the development of an inclusive education

Educational Inclusion, Barriers to Learning and Participation, Special Educational Needs

**Citación**: RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio & SOLIS-DELGADO, Laritssa. Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018, 4-11:13-26.

<sup>\*</sup>Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: Luis\_rabadan04@hotmail.com)

 $<sup>\</sup>dagger$  Investigador contribuyendo como primer autor.

# Introducción

En el campo de la educación y en particular la educación especial se ha asumido que se necesita no sólo tener un espíritu solidario y justo, sino también una base sólida profesional que permita hacer frente a las dificultades que de forma cotidiana surgen al intentar llevar un ritmo de clase activo y participativo, cuando el grupo es muy heterogéneo, por ello la misión consiste en favorecer el acceso permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, principalmente con discapacidad, proporcionando los apoyos necesarios dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades para lograr su integración educativa, social y laboralmente.

Hablar de la formación del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

Por ello la línea de esta investigación que aborda el tema en cuestión vista desde la inclusión aspira a preparar profesionales para intervenir en la atención de poblaciones con necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante adaptación, la diseño implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, así como de enfoques y propuestas teórico-metodológicas, con una actitud comprometida, innovadora reconocimiento y aceptación de la diversidad para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva.

El objetivo general de la investigación es identificar las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial y formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva.

En este contexto, la investigación pretende contribuir y promover en la escuela normal modelos de calidad que los docentes del Centro Regional de Educación Normal deben de establecer para propiciar la formación del Licenciado en Educación Especial, logrando un perfil de egreso con un enfoque inclusivo, contribuyendo a propiciar en la sociedad la inclusión principalmente de todas personas que presenten discapacidad, a través de la investigación y la producción científica.

Estos esfuerzos intencionados en la mejora educativa persiguen adecuar las respuestas al sistema y a las demandas de un mundo moderno, que exige cambios en el conocimiento, propiciando eliminar el fracaso escolar que ha transcendido en nuestro sistema educativo dando como resultado altos índices de bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar. El mayor desafío para las escuelas normales en la actualidad es preparar a los futuros docentes con un alto nivel de responsabilidad para beneficiar a la niñez de México con una enseñanza de calidad y equidad.

# Justificación

La educación de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociada a una discapacidad es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que experimenta un maestro de educación especial. Las diferentes dificultades que estos niños presentan en la educación, se viven como desafíos cotidianos más que como un obstáculo, responder a estas necesidades atribuye que el futuro docente en su proceso de su formación debe lograr alcanzar el perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo para que pueda brindar una educación de calidad y equidad en su futura profesión.

Llevar a la práctica en las escuelas normales un enfoque inclusivo supone de cambios significativos, aun cuando los planes y programas de estudio no están actualizados a las nuevas demandas que las personas con discapacidad requieren, es necesario introducir a todo el docente que labora en las licenciaturas a que introduzcan transformaciones que se requieran en sus asignaturas para potenciar un enfoque inclusivo en el perfil de egreso.

Por lo que respecta el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como enriquecedor del elemento proceso enseñanza--aprendizaje y en consecuencia favorece el desarrollo humano. En efecto lo que caracteriza a los seres humanos es el hecho de que somos distintos los unos a los otros, las diferencias constituyen excepciones, no asimismo las escuelas no deben obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma bajo las mismas condiciones y el mismo ritmo, sino por el contrario, se deben de desarrollar nuevas formas de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje y respondiendo a la diversidad en la práctica educativa.

## **Problema**

Al término de los estudios de formación de la Licenciatura en Educación Especial, normalistas no logran alcanzar el perfil deseado que determina el plan y programas de estudios 2004 de esta licenciatura. Así mismo los alumnos al terminar sus estudios cuando se trabajo laboral no están incorporan al preparados para poder enfrentar la gran diversidad de los niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, principalmente con discapacidad, debido a que el plan y programas está rebasado en la actualidad con los nuevos enfoques educativos de la educación especial, en este caso la inclusión educativa.

Al hablar de inclusión, se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela.

# Planteamiento del problema

¿Cuáles son las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial que limitan obtener un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva?

## **Objetivo General**

Identificar las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial y formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva.

ISSN 2444-4952 ECORFAN® Todos los derechos reservados

# **Objetivos Específicos**

- Determinar el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero.
- Identificar los factores que obstaculizan el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal.
- Fortalecer en los docentes del Centro Regional de Educación Normal estrategias para que los alumnos logren el perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial mediante enfoque inclusivo.
- Ofrecer una estrategia teórico metodológico para lograr el perfil de egreso del futuro docente de educación especial mediante un enfoque inclusivo en el Centro Regional de Educación Normal.

# Supuesto

Lograr que las escuelas normales consigan un equilibrio en ofrecer una respuesta educativa, de calidad, comprensiva, diversificada e inclusiva, que propicie en los futuros Licenciados en Educación Especial el logro del perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo.

# Marco Teórico

# 1. El desarrollo profesional del docente

El desarrollo profesional tiene que ver con la actividad que ejerce el docente en su vida profesional, donde van implícitos la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en lo individual como en lo colectivo.

El docente a través de su vida se enfrenta a situaciones problemáticas, donde tiene que poner toda su habilidad para salir adelante de los eventos innumerables que tiene la profesión. Para ello, requiere de habilidades y competencias.

La forma en que interpreta intrínsecamente las situaciones puede influir positiva o negativamente de la manera en que actúa para salvar y aprovechar cada situación en su desarrollo profesional.

Para Clement y Carrillo (2004), la formación del profesor se entiende como un proceso interactivo inmerso en un contexto social, organizativo, cultural, básicamente entre formadores y estudiantes, pero incluyendo también las interacciones sistemáticas entre profesores dirigidas al crecimiento profesional, al mismo tiempo, podemos ver la formación del profesor como un entorno de aprendizaje para todos los involucrados en este proceso de interacción.

El ampliar el conocimiento científico y su práctica en el centro escolar va unido con el desarrollo profesional del docente, permitiendo la reflexión de su propio conocimiento dentro de un espacio contextualizado.

En México la realidad es más bien técnica-burocrática, a pesar de los esfuerzos institucionales por aterrizar las diferentes teorías adaptadas de los países del primer mundo como Francia y España, entre otros.

El constante papeleo y requisitos por cubrir y para decir que se está trabajando, propician que en muchas ocasiones las propuestas innovadoras queden en solo buenas intenciones para generar un cambio.

# 1.1. Factores que intervienen en el desarrollo profesional

El desarrollo profesional del docente es punto clave para elevar la eficacia en las escuelas, para esto el profesor necesita conocimientos, desarrollar competencias y reconstruir lo aprehendido en el contexto social donde interactúa.

La enseñanza del docente está representada por las diversas interpretaciones de éste hacia el contexto que lo rodea, de igual manera influye en el desarrollo humano y las implicaciones que tiene en el aprendizaje.

El aspecto más certero y universal de la experimentación humana es el fenómeno del él y saber que la educación es esencial para la formación y el desarrollo de la conciencia que da como condición necesaria el reconocimiento del otro (Bruner, 2004).

El docente, al interactuar con otros, se desenvuelve en forma individual y colectiva, estas interacciones sociales le permiten desarrollar habilidades intrínsecas, contrastan con su experiencia y conocimiento, ya que el cambio en las instituciones se genera con actividades asertivas para la mejora escolar donde dentro de las consideraciones universales se tiene presente la persona, su status, su contexto y la forma en que se desarrolla. Si bien es cierto que el individuo es indivisible y único y que no se puede dar un tratamiento homogéneo ante esta diversidad (Musaio, 2004).

### 1.1.1. La actitud

Una de las características fundamentales del hombre, la encontramos en su sociabilidad y por sus características de naturaleza biológica que se manifiestan a través de diversos patrones conductuales, que en una situación dada provoca resistencias, apatías o estímulos por conveniencia personal. En este sentido Eiser (1989),afirma que la actitud es predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social. Algunas de las actitudes que caracterizan las tradiciones académicas en los centros de trabajo son: la clásica interdependencia negativa y la práctica docente en solitario, todo esto está íntimamente ligado con la debilidad organizativa, donde la práctica del trabajo en equipo se lleva a cabo para establecer las tareas necesarias para dar cumplimiento a las normas institucionales y tradicionalistas.

El carácter de la práctica, no solo es una actitud de resistencia al cambio en un contexto educativo, sino también es una de las causas de insatisfacción del profesorado y un verdadero obstáculo para el trabajo colaborativo en el propio ambiente de trabajo. El solipsismo es, por lo tanto, una resistencia sólida que dificulta definir los objetivos y tomar decisiones que lleven a los docentes a la concreción de metas en común.

Otra actitud del docente que no favorece, es la desconfianza a los mecanismos de intervención externos, aplicando esta misma posición al funcionamiento interno de la clase, ya que considera más un conjunto de individualidades que un grupo más o menos homogéneo de individuos capaces de aprender en común de manera creativa.

# 1.1.2. Satisfacción laboral

Aprender a ser, es uno de los paradigmas educativos que a finales del siglo XX cobró relevancia, así como el grado de satisfacción que tienen los docentes al realizar la actividad educativa.

Según el diccionario Larousse (2011), el grado de satisfacción es la satisfacción que siente un individuo al realizar una acción bien hecha y que se siente orgulloso de sí mismo. La satisfacción profesional es un aspecto que ha sido ampliamente estudiado por Hoppock (1935), mismo que abarcó amplios grupos de población y desarrolló los primeros estudios sobre esta temática.

En este sentido, Cook y otros (1979) planteó la satisfacción laboral es un estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto.

Según Schutz (1993), en su libro la investigación acción en la educación, el grado de satisfacción también va ligado con el desempeño profesional, que tiene la base de sus acciones en un par y en el tipo personal un porque, siendo estos elementos subjetivos de la educación. Estos elementos afectan profundamente la práctica profesional y generan constructos, que permiten una mayor comprensión a los comportamientos de los profesores y que inciden en la lealtad, en el desempeño profesional, en el grado de conocimiento en las labores que realiza.

En el ámbito educativo, el desarrollo profesional es visto como la acción que realiza el docente y que tiene en sí diferentes factores que influyen para que éste se realice de una manera eficaz y de calidad. El docente al interactuar con otros, muestra experiencia en su labor académica y también diferentes expresiones que influyen en su entorno y que son valoradas cuando las relaciones que se dan dentro del centro escolar son resultado de un buen clima escolar.

# 1.1.3 Grado académico

La formación académica generalmente es considerada como experiencias que el docente ha obtenido en el transcurso de su vida profesional. Para efectos de esta investigación se abordará sobre la parte culminante de la formación cuando se obtiene el grado académico, de lo que se espera de este hecho, de las tendencias y del perfeccionamiento que se puede lograr cuando el profesor está en su práctica diaria.

La Educación Normal en México tiene como responsabilidad, a diferencia de los de educación básica, formar profesores para la educación básica. Ante este hecho se observa que en el nivel educativo algunos docentes que imparten clases no cuentan con el perfil para desempeñarse profesionalmente en pedagógico. En este sentido son contratadas personas ajenas a la pedagogía que no tienen la convicción en la enseñanza educativa. Por lo tanto, se puede pensar que el ser experto en la materia hace del docente un buen profesionista, pero de ninguna manera es una condición suficiente para que el docente tenga un buen o mal desarrollo profesional. Esto queda asentado cuando los estudiantes afirman que un profesor posee competencias pedagógicas, sin embargo, en ocasiones no cuenta con las estrategias didácticas para la transmitir el conocimiento.

Esta situación se presenta porque dentro de la acción pedagógica se requiere de habilidades didácticas para realizarla efectivamente ya que el conocimiento adquirido sobre el tema implica además de dominarlo habilidad para trasmitirlo. Dentro de los objetivos principales de la educación superior es el de formar no informar técnicos y profesionistas útiles a nuestra sociedad (Zarzar, 2006).

# 1.1.4. Trabajo colaborativo

Desde la antigüedad, los teóricos de la educación han buscado la explicación del cómo se aprende y la manera en que se da este proceso, desde el siglo XVIII, han surgido teorías que han sido probadas y aceptadas más no desplazarán a sus antecesoras. En la mayoría de los casos las personas no especializadas piensan que el aprendizaje se da por experiencia, de tal manera que durante mucho tiempo existió una desvinculación entre lo que se enseñaba y lo que se vivía al momento de tener que enfrentar los problemas y situaciones de la vida real. Lo que identifica una modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje (Marcelo, 2002).

En México se le da un acercamiento a este tema por medio de la realización de reuniones de colegiado con base en el proyecto escolar. En este sentido, Fernández (2005) propone al sintetizar en torno a la organización escolar la sustancia del modelo profesional que da vida a las relaciones educativas. Constata la creciente complejidad que el cambio social impone al sistema y la necesidad de proceso de readaptación, en que la organización como tal adquiere mayor peso frente al aislacionismo individualista. Más que un agregado de maestros o una estructura burocrática, defiende organizaciones flexibles, conscientes de que son el modo de una red educadora más amplia a la que han de estar abiertos sistemáticamente.

En esta apertura deberán de centrarse los principales recursos demandados por los centros, pero también debiera radicar la coherente redefinición de los modelos profesionales del profesorado. Si quiere que la escuela como servicio público, contribuya a la democratización social (Fernández, 2005).

# 2. La Licenciatura en Educación Especial

El surgimiento de la Licenciatura en Educación Especial, procedió con la presentación de un nuevo modelo académico, con el empeño de una revolución educativa, cuyo fundamental propósito lo constituyo la evaluación de la calidad de la educación nacional.

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y con fundamentos de los artículos 11 y 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y otras, se consideró que el Plan Nacional de Desarrollo debería establecer como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación de los profesionales del magisterio, reconociéndose al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo, con un constante mejoramiento en su preparación como futuros docentes.

Los planes y programas de las Licenciaturas en Educación Especial que se imparten en las escuelas normales transcienden desde 1985, ante los cambios de la educación especial, en esas fechas el requisito de ingreso para estudiar como profesor cambia de secundaria a bachillerato, así mismo se cambia el título a Licenciado en Educación.

Estos acontecimientos provocan que los nuevos egresados enfrenten dificultades en su participación en el proceso de integración educativa, requiriendo actualización, debido a que fueron preparados con programas rebasados y obsoletos en la práctica.

Ante estas situaciones en la preparación de los futuros Licenciados en Educación Especial, han existido desventajas en su formación, debido a que los programas y los planes de estudio de las Licenciaturas están desfasados con los tiempos y las prácticas educativas, los planes no se reforman continuamente y la educación está en constante cambio en este siglo XXI, estando inmersos en el mundo de la globalización del conocimiento.

## 2.1. Plan de estudios 1985

El 22 de marzo de 1984, por Decreto Presidencial, se modificó el modelo de formación de docentes, estableciéndose de manera general el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades, nivel que ya tenía la Licenciatura en Educación Especial desde 1974. Con esta modificación, se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior y el bachillerato se estableció como el antecedente a la educación normal en cualquiera de sus tipos y modalidades.

Esta medida generó cambios muy importantes en las escuelas normales, entre ellos destacan los siguientes: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, como la difusión cultural y la investigación educativa.

Se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores, en particular en el proceso de formación en la Licenciatura en Educación Especial, pues anteriormente la mayoría de estudiantes que ingresaban a esta licenciatura eran docentes de educación preescolar o primaria que se especializaban en algún área de educación especial.

# 2.2. Plan de estudios 2004

El propósito central del Plan de Estudios es que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta adecuada educativa a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a la de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores.

Asimismo, pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático. Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos:

- Habilidades intelectuales específicas
- Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela

# 3. Formación de profesionales para la educación Inclusiva

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación docente reside en las exigencias planteadas por la educación inclusiva, pero por sorprendente que parezca, este tema tan importante no ha recibido aún la atención que merece. La 48ª Conferencia Internacional sobre Educación, dedicada a La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (UNESCO, 2008), identifica la formación docente como un área clave para sentar las bases del futuro desarrollo.

En su llamado a la comunidad internacional para instarla a adoptar la educación inclusiva como una vía para alcanzar los objetivos de la Educación

Para Todos, la Conferencia recomendaba seis acciones específicas para la formación y el desarrollo profesional de los docentes:

- 1. Reforzar el rol de los docentes y obrar para mejorar su posición y sus condiciones de trabajo, desarrollar mecanismos para reclutar candidatos idóneos y retener docentes calificados, sensibles a exigencias de aprendizaje diferentes.
- 2. Formar a los docentes equipándolos con competencias V materiales apropiados para enseñar a poblaciones estudiantiles diversas y satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de categorías de educandos distintas mediante métodos como la evolución profesional a nivel escolar, la formación inicial sobre la inclusión y la enseñanza desarrollo al y fortalezasindividuales del educando.
- 3. Sostener el rol estratégico de la educación terciaria con la formación inicial y profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante la provisión de recursos adecuados.
- 4. Promover investigación innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.
- 5. Capacitar a los administradores escolares de modo que puedan responder a las diversas necesidades de todos los educandos y promover la educación inclusiva en sus establecimientos.
- 6. Tomar en cuenta la protección de los educandos, docentes y escuelas en tiempos de conflicto.

# 3.1. Antecedentes de la educación especial

La Educación especial como servicio es nueva en el sentido de brindar los apoyos específicos que estas personas requieren y la capacidad para brindar atención ha sido insuficiente, se dice que la atención a personas con discapacidad es más antigua que la preparación de docentes.

La educación para personas con discapacidad inicio con la población de inadaptados sociales, sordomudos y ciegos, desde principios del siglo XIX. La sociedad civil ha participado en el apoyo de la atención a personas con discapacidad, así mismo han surgido organizaciones que ofrecen apoyo y contribuyen a favorecer el respeto de la diversidad.

RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio & SOLIS-DELGADO, Laritssa. Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018.

La Dirección General de Educación Especial se creó a finales de 1970 por decreto presidencial, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas, este servicio inicio con el trabajo dirigido a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Los servicios de educación especial en los años ochenta trabajaron en dos modalidades: indispensables y complementarios:

- Indispensables: funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular y estaban dirigidos hacia los niños con discapacidad, en esta modalidad estaban comprendidos los grupos integrados que estaban dirigidos para niños con deficiencia mental leve, e hipoacúsicos.
- Complementarios: Estaban destinados para alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.

Como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización Educación Básica en 1993 se reformo el Artículo 3° constitucional y se ejecutó la promulgación de la Ley General de Educación en referente a los Artículos 39 y 41, impulsando un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformo las concepciones del funcionamiento que se venía realizando en el trabajo de atención a las personas con discapacidad, reestructurando las definiciones, organización y funcionamiento de los servicios de educación especial, para contribuir hacia el camino de la integración educativa.

# 3.2. Situación actual de la educación especial

En la actualidad, existen 55 Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Especial en todo el país; 45 ofrecen esta licenciatura en el área de discapacidad intelectual, 25 en el área de audición y lenguaje, 10 en el área de discapacidad motriz y 9 en el área de discapacidad visual.

El personal académico de las Escuelas Normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial asciende a 1,354 y la matrícula de estudiantes en el ciclo escolar 2005--2006 fue de 2,478 SEP, (2006).

El fortalecimiento de los servicios de educación especial requiere de acciones encaminadas a asegurar su misión, que es la de favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo a los niños, las niñas y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas principalmente con alguna discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

En lo general conforme a la restructuración de la educación especial, y conforme a las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el 2006, los servicios de educación especial quedan organizados en:

- Servicios de Apoyo
- Servicios Escolarizados
- Servicios de Orientación

# 3.3. Educación inclusiva

La transformación de la educación especial en el contexto de la educación inclusiva está siendo implementada dentro del contexto de la reforma educativa general a lo largo de toda la región. Los países de América Latina están haciendo esfuerzos para transformar sus sistemas educativos para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del contexto de esta reforma.

Parece que se ha conseguido un consenso con respecto a la educación inclusiva, tomada de la UNESCO, con el énfasis colocado en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales que habitualmente han sido excluidos de los sistemas educativos tradicionales. La distancia entre la retórica de las políticas educativas inclusivas y la aplicación de prácticas inclusivas parece amplia y retadora. Es muy claro que no ha habido medidas sistemáticas para realizar reformas educativas inclusivas.

En lo individual, los países están experimentando y examinando los distintos modelos puestos en práctica en los países desarrollados, pero la mayoría toma muy en cuenta el liderazgo proporcionado por las declaraciones y políticas de la Organización de las Naciones Unidas.

De acuerdo con Booth (1996), la inclusión constituye el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante un incremento de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reducir su exclusión de y por la educación.

En otro sentido otra definición de la educación inclusiva comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos. sino de transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades aprendizaje y la participación e inclusión plenas.

Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio--económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa (Blanco, 2000).

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se considera que cada alumno tiene necesidades educativas características y propias, fruto de su procedencia social y cultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que los procesos de aprendizaje mediatizan haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la diversidad está dentro de lo normal.

Desde esta concepción, el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. La respuesta a la diversidad requiere una mayor flexibilidad de la oferta educativa y una diversificación del currículo, de forma que todos los alumnos logren las competencias básicas, a través de distintas propuestas en cuanto a las situaciones aprendizaje, horarios, materiales estrategias de enseñanza, que sean equivalentes en calidad.

Las escuelas inclusivas desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. También favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, que son la base para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras.

# 3.3.1 Barreras para el aprendizaje y la participación

En el Índice de inclusión Booth (2000), el concepto de Necesidades Educativas Especiales es sustituido por el término barreras para el aprendizaje la participación. Consecuentemente, inclusión la implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. El uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

Este modelo considera que dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Se dice que la inclusión es la pieza clave para la política educativa, las escuelas tengan poder para reducir todas las barreras para lograr la inclusión en educación, ya que muchas de ellas residen en contextos sobre los que la escuela no tiene ningún control. Por ejemplo, algunas de las barreras más poderosas para el aprendizaje y la participación están asociadas con la pobreza y el estrés que ésta produce.

# 3.4. Competencias docentes para la inclusión

El enfoque de educación inclusiva implica, asimismo, una perspectiva distinta de las dificultades de aprendizaje que experimentan escuela. muchos alumnos la en Tradicionalmente, éstas se han atribuido a factores inherentes a los alumnos su condición social o familiar, sus capacidades, etc., razón por la cual se pensaba que lo mejor era agrupar a los alumnos con las mismas dificultades para proporcionarles una enseñanza especializada, sin preocuparse de modificar el entorno y la respuesta educativa.

El desarrollo de una educación inclusiva también implica un cambio importante en el rol de la educación especial, la cual se concibe como un conjunto de conocimientos, técnicas y recursos especializados que se ponen al servicio de la educación común para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos de forma temporal o permanente. La tendencia es que los centros de educación especial se transformen en centros de recursos y apoyo a la comunidad y a las escuelas comunes, y que sólo escolaricen a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales muy significativas, aunque también existen experiencias en las que estos alumnos están en la escuela común.

En este sentido la escuela normal debe de aspirar a promover al Licenciado en Educación Especial para la inclusión educativa, con claridad conceptual y práctica en cuanto a:

- Actitudes fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión.
- Conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente y/o con capacidades y aptitudes particulares.
- Conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos, familia, escuela, sector laboral y comunitario.
- Conocimiento y habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención, en los diferentes ámbitos sociales: escolar, familiar, comunitario, laboral, sea para una intervención socioeducativa o psicopedagógica.
- Habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas y/o estrategias a implementar.
- Desarrollo de la función educativa utilizando estrategias tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo.

## Metodología

En este trabajo se manejó la investigación cualitativa, con un tipo de investigación etnográfica, que se llevó a cabo con grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial del Centro Regional de Educación Normal de la ciudad de Iguala, Guerrero con el fin de identificar las debilidades del plan y programas de estudio 2004 y formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva.

La etnografía parte del estudio ligado a la discusión de la cultura, considerado en sociedad elementales, catalogación hecha bajo el criterio de que tales sociedades no habían accedido a la civilización entendida a la manera occidental. Más tarde y en contraste, surgirá la llamada etnografía de las sociedades complejas, con aplicaciones a grupos poblacionales específicos como los viejos y a ámbitos nuevos tales como la institución psiquiátrica, el aula escolar y la fábrica, entre otros.

Ligados a estos desarrollos vendrán, de manera consistente, las propuestas de las denominadas antropologías urbanas.

Se trabajó con normalistas del Centro de Educación Normal Licenciatura en Educación Especial en el área de atención, audición y lenguaje con grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año correspondiente al ciclo escolar 2016--2017. Para determinar la muestra se tomó como base, lo que establece Hernández, Fernández y Baptista (2004: p. 302--303) que, en una investigación cualitativa, la muestra requiere de ser más flexible, no obstante que en cualquier se inicia con una muestra predeterminada o no, como punto de inicio al menos.

Por tal motivo consideré para este estudio una muestra de 80 alumnos y 8 docentes, donde cabe mencionar que cada grado cuenta con dos grupos y cada grupo está integrado por 20 alumnos y 16 maestros. También y desde una óptica complementaria y tomando como punto de partida el carácter teórico e internacional del muestreo cualitativo, Strauss y Corbin (1990) distinguen tres modalidades de éste: abierto, relacional fluctuante y discriminativo.

En este sentido el muestreo para esta investigación es el muestreo relacional fluctuante donde encontraremos diferentes perspectivas sobre cómo está funcionando el plan de estudios de la licenciatura en educación especial con el fin de determinar sus limitaciones para fomentar un perfil que requiere la educación inclusiva.

Los instrumentos que se utilizarán para detectar los factores que obstaculizan alcanzar el perfil de egreso de los futuros docentes de educación especial son:

- Observación participativa hacia los alumnos en prácticas.
- Entrevistas a futuros docentes de educación especial.
- Entrevistas a docentes del Centro Regional de Educación Normal.
- Entrevistas a maestros de apoyo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (usaer)
- Entrevistas a maestros de grupo de los Centros de Atención Múltiple (cam)que cuenten con alumnos practicantes.
- Análisis de documentos.
- Encuestas
- Diario de campo.

Las técnicas que se utilizarán para detectar los factores que obstaculizan alcanzar el perfil de egreso de los futuros docentes de educación especial son:

- Análisis documental
- La encuesta etnográfica
- Observación no participante y registro estructurado de observación
- Observación participante y diario de campo
- La entrevista individual estructurada

## Resultados

El cambio y las nuevas formas de ver la tarea docente demandan innovaciones conciencia pedagógica que trascienda en la praxis educativa. En la actualidad la educación personas destinada que presentan discapacidad hace un llamado a responder a la diversidad. Es aquí en donde todos los que intervienen en el ámbito educativo interrelacionan y contextualizan su preparación profesional ejecutando sus competencias, concretando acciones de gestión, inclusión, equidad y calidad. Este concepto de demanda a la diversidad y la concientización de la profesionalización de la práctica educativa se unen para ser incluyentes, el docente, mediante su preparación, se posiciona en el ámbito educativo como un agente de cambio, capaz de trasformar realidades.

El trabajo realizado mediante una metodología cualitativa ha permitido investigar la naturaleza de las prácticas profesionales en la formación de los Licenciados en Educación Especial, con el propósito de identificar las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial y formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva, para desempeñarse profesionalmente competencias que demanda el Sistema Educativo Mexicano.

Los resultados obtenidos se manifiestan de la siguiente manera:

- Existe una falta de coherencia y consistencia curricular de los planes y programas de estudio con relación a las prácticas educativas, debido a que los textos que se analizan no correspondes a la realidad actual.

No se está alcanzando el perfil deseado que marca el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial, porque son diferentes las situaciones que limitan este alcance del perfil de egreso y menos mediante un enfoque inclusivo que se requiere hoy en día, por parte del plan de estudios, docentes y alumnado, entre estas situaciones se detectaron las siguientes causas:

## Del Plan de Estudios 2004

- Enfoque desfasado con la política educativa inclusiva.
- Asignaturas descontextualizadas con la educación inclusiva.
- Textos de análisis rezagados con las nuevas conceptualizaciones de la educación inclusiva.

## Del Docente del CREN

- Falta de actualización en el manejo de las nuevas concepciones de la educación inclusiva.
- Barreras de actitud para el intercambio de conocimiento de la educación inclusiva entre colegas.
- Inapropiada profesionalización en el manejo de estrategias y ajustes en los contenidos de los cursos de la Licenciatura en Educación Especial.
- Iniciativa para incorporar nuevos textos actualizados referentes a la educación inclusiva en los cursos que imparte.
- Resistencia a los cambios que exige la preparación en la educación de los Licenciados en Educación Especial mediante un enfoque inclusivo que exige la población con discapacidad.
- Falta de dominio en el manejo de las nuevas tecnologías de la información.

# Del normalista del CREN

- Ingreso a la Licenciatura en Educación Especial sin tener la convicción.
- Falta de responsabilidad y compromiso en el trabajo en clases y en la práctica docente.

Educar para el siglo XXI, es un desafío para los docentes en el sistema educativo nacional. No existe un camino fácil para lograr un perfil del ciudadano mexicano ideal hacia el éxito. Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable los procesos fortalecer de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad.

El sistema educativo nacional debe fortalecer su capacidad para egresar estudiantes posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente reconocer en sus tradiciones competitivos; valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro.

# Agradecimiento

# A mi familia

Por estar siempre a mí lado, apoyarme, aconsejarme y brindar su amor en todos los momentos.

# A mis hijos

Por hacernos feliz y compartir los momentos más alegres de la vida.

# **Conclusiones**

La presente investigación ha sido útil, para identificar las debilidades del Plan y Programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero. Lo más importante fue identificar las debilidades de este plan e incorporar estrategias para su alcance y formular un perfil de egreso que responda a las nuevas políticas de la educación inclusiva.

Las debilidades del plan y programas de estudio 2004 de la Licenciatura en Educación Especial son referente para iniciar conciencia de cambios y ajustes necesarios para formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva, como resultado de análisis del mapa curricular del plan de estudios, se observó la desvinculación de las asignaturas con las nuevas conceptualizaciones de la educación inclusiva.

El plan y programas de la Licenciatura en Educación Especial no obedece las políticas educativas que exige la sociedad, ya que no está sustentada con un enfoque en competencias y la reforma integral de educación básica está basada en competencias, por lo que formar docentes descontextualizados con la realidad en las escuelas limita el proceso de elevar la calidad educativa en la formación de docentes con una visión integral e inclusiva.

Actualmente y con base a los instrumentos aplicados se puede visualizar que el logro del perfil de egreso del Licenciado en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero no se está alcanzando a los cien porcientos, los rasgos deseados como se debería, debido a barreras que enfrentan los alumnos de lo que se aprende en teoría y se realiza en la práctica.

El desarrollo profesional del docente es punto clave para elevar la eficacia en las escuelas. Para esto el profesor necesita conocimientos, desarrollar competencias y reconstruir lo aprehendido en el contexto social donde interactúa. La escuela normal con Licenciatura en Educación Especial debe ser inclusiva, esto es que no se puede formar docentes inclusivos sin que los docentes que los forman no lo sean, de igual manera cómo promover escuelas inclusivas, si la formadora de docentes no lo es.

El reto es ahora que el Centro Regional de Educación Normal sea un ejemplo como institución inclusiva.

## Referencias

Bruner, A. (2004). La cultura de la educación. Italia: El Trinelli.

Booth, T. y C. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO (CSIE).

from England. Cambridge Journal of Education.

Blanco R (2011) Revista Prelac Los docentes

Booth, T. (1996). A perspective on inclusion

Blanco, R. (2011). Revista Prelac. Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Española: ¡Especialista Educación Inclusiva, Educación Infantil e Innovaciones Educativas; Oficina Regional de Educación de la UNESCO OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

Clement, F. y Carrillo, R. (1981). Experience of work. London: Academic Press. núm. 52.

Clark, C. y, Nomanbohoy, D. (1998). Attitudes of Singapore pre--school centre personnel on integrating children with disabilities. Early Child Development and Care, 144, 119--128.

Darling--Hammond, L. (2001). El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

Day, C. (2005). Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

Dewey, J. (2004). Experience and education. Nueva York: MacMillan.

Domínguez, G. (2005). Factores organizativos que influyen en el desarrollo profesional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. Recuperado en http://www.oei.es/rifad5.htm. (15/07/2017).

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación--acción. Madrid: Morata.

Fernández, C. (2005). La identidad del profesorado. México: FCE. Flynn.

Fernandez, J. (2011). Revista Educación Inclusiva. Vol. 4 N° 2. Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado en http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-10.pdf. (17/07/2017).

ISSN 2444-4952 ECORFAN® Todos los derechos reservados

RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio & SOLIS-DELGADO, Laritssa. Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018.

García, Sánchez y Mayor (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N° 1. La vinculación teoría--práctica en un espacio inclusivo: escuela-comunidaduniversidad (Linking theory and practice in an inclusive space: school-community--university) ISSN (Ed.Impr.): 1889--4208. Recuperado en http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documen tos/documentos/15--9.pdf. (16/07/2017).

García y Cotrina (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N° 1. Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudanía y universidad. Recuperado en http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documen tos/documentos/15--2.pdf. (16/072017).

García, I. (2010). Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro de la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El Caso Mexicano. Universidad Autónoma de México.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2004). Metodología de la investigación. Tercera edición. Mcgraw Hiil.

Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa.

INEE, (2008). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado en www.inee.edu.mx/Organismo creado. (8/05/2017).

López, J. (2012). Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 N°1. Facilitadores de la inclusión. Recuperado en http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documen tos/ documentos/15--13.pdf. (16/07/2017).

Lawn M. y Ozaga J (2004). La Nueva formación del docente. España. Pomares.

Marcelo, C. (2002).Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar 2002, núm.30.

Marcelo, C. (2007). Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. Universidad de Sevilla.

Musaio, M. (2004). Interpretare la persona: Solecitazioni pedagogiche nel peinero di Luigi Pareyson. Milano: La Scuola.

ONU (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. A/RES.

Perrenoud, P. (2004). Las diez nuevas competencias del docente. SEP.

Sandoval, C. (2001). Investigación cualitativa. ARFO Bogotá, Colombia.

Strauss, A. y Corbin, A. (1988). Discovering New Theory from Previous Theory. In: Shibutani, T. ed. Human Nature and Collective Behavior: Papers in Honor of Herbert Blumer. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

SEP. (2004). Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.

SEP. (2006). Campo de Formación Específica por Área de Atención. Orientaciones Académicas y Descripción de las Asignaturas. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

UNESCO, OIE. (2008). Conclusiones y recomendaciones de la 48a sesión de la Conferencia Internacional de Educación] (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Ginebra.

Zarzar, C. (2006). Habilidades básicas para la docencia. México: Patria.

Zarzar, C. (2006). Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. México: Patria.

# La competencia didáctica en la formación docente

# The didactic competence in teacher training

DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia\*†, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana y MONROY-PLATA, Isabel

Escuela Normal de Ixtlahuaca. Av. Emiliano Zapata s/n Ixtlahuaca, México, C.P. 50740

ID 1er Autor: Alicia Dávila-Gutiérrez

ID 1er Coautor: Xóchitl, Lopez-Cano

ID 2<sup>do</sup> Coautor: *Mariana*, *López-Victoriano* 

ID 3er Coautor: Isabel, Monroy-Plata

Recibido 06 de Enero, 2018; Aceptado 10 de Marzo, 2018

## Resumen

La competencia didáctica permea la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, aun cuando está implícita y se le reconoce por las competencias profesionales que la integran, es preciso enfatizar, porque si bien se habla de una formación integral para la docencia, se requiere sustentar la enseñanza en la teoría específica de cada uno de los campos formativos de educación preescolar, pero, sobre todo, del conocimiento de la didáctica de cada uno de ellos. Es por esto, que este artículo tiene como objetivo: analizar el Plan de Estudios de Educación Preescolar 2012 para identificar cómo se integra la competencia didáctica, reflexionar en torno a su desarrollo en los estudiantes y resaltar su importancia en la formación docente. La metodología es cualitativa, se recuperó la investigación-acción, específicamente la fase de reflexión como una reflexión-sobre-la-acción, porque favorece la "comprensión adquirida al tratar el caso concreto". Este artículo contribuye a la comprensión de la competencia didáctica y su importancia en la formación docente.

# Plan de Estudios, Competencias profesionales, Competencia didáctica, Formación docente

### **Abstract**

The didactic competence, permeates the formation of the students of the degree in preschool education, even when it is implicit and recognized by the professional competencies that integrate it, It is necessary to emphasize it, because although we talk about a comprehensive training for teaching, it is necessary to support teaching in the specific theory of each of the formative fields of preschool education, but, above all, the knowledge of the didactics of each one of them. This is why this article aims to: Analyze the curriculum of preschool education 2012 to identify how the didactic competence is integrated, to reflect on its development in the students and to highlight their importance in teacher training. The methodology is qualitative, it recovered the research-action, specifically the phase of reflection as a reflection-on-the-action, because it favors "understanding acquired when dealing with the specific case". This article contributes to the comprehension of the didactic competence and its importance in the teacher training.

Curriculum, Professional competencies, Didactic competence, teacher training

**Citación**: DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana y MONROY-PLATA, Isabel. La competencia didáctica en la formación docente. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018, 4-11: 27-37.

<sup>\*</sup>Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: normalixtlahuaca@edugem.gob.mx)

<sup>†</sup> Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

La competencia didáctica constituye el eje nodal de la formación docente presente en los diversos documentos normativos, tales como los planes y programas de estudio. En el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se especifican las competencias del perfil de egreso en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. La competencia didáctica constituye uno de los campos del perfil de egreso y está vinculado directamente a las habilidades intelectuales específicas y al dominio de los propósitos y contenidos básicos de le educación preescolar.

Así, el presente artículo pretende resaltar la información de los documentos normativos que sustenta la importancia de la competencia didáctica para su reincorporación en los planes de estudio para la formación de maestros; de igual manera, se reflexiona cómo se ha desarrollado desde los ámbitos de desempeño de las docentes que realizaron esta investigación: cursos, tutorías y asesorías.

Este artículo se deriva del proyecto de investigación "Fortalecimiento del Pensamiento Matemático y desarrollo de la Competencia Didáctica", el cual tiene como objetivos:

- 1. Fortalecer el campo de Pensamiento Matemático de los futuros docentes, a partir de las investigaciones en Didáctica de las Matemáticas.
- 2. Desarrollar la competencia didáctica de los estudiantes de la ENI, para la enseñanza en el nivel preescolar.

consideró como método Se investigación-acción, porque de acuerdo con Colmenares (2008, pág. 105), "constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación...".

Con este método se han desarrollado diversas fases y ciclos de la investigación-acción y, corresponde a este artículo mostrar la fase de reflexión con relación a la competencia didáctica y su desarrollo en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP).

El problema que se delimitó es, la falta de énfasis de la competencia didáctica en el Plan de Estudios 2012, que constituye una debilidad en la formación de los futuros maestros; se observa un retroceso con relación al Plan de Estudios 1999, en la que era un componente esencial para la formación.

La formación directamente relacionada con la educación preescolar ha sido fortalecida notablemente en este plan de estudios, en comparación con el que se estableció en 1984. Al hacerlo así, se reconoce que el trabajo docente con niños en edad preescolar plantea complejas demandas de formación científica, de competencia didáctica y de actitud personal, que hacen conveniente una proporción más alta de actividades específicamente vinculadas al desempeño profesional (DGESPE, 1999).

Se reconoció en el Plan de Estudios 1999, la competencia didáctica como un componente principal para el desempeño profesional. Sin embargo, al ser poco tratada en el Plan de Estudios 2012, se convierte en una debilidad en la formación docente; aun cuando algunas competencias profesionales son rasgos de ésta, se observa dificultades en: a) la planeación, b) las prácticas y, c) el trabajo de titulación.

Hipótesis central: la competencia didáctica es una competencia profesional fundamental que impacta en los ámbitos de desempeño del estudiante y en su perfil de egreso.

En este documento, se desarrollan los apartados que sustentan la importancia competencia didáctica. El primero, recupera los componentes distintivos de la competencia didáctica; en el segundo, se plantea una aproximación a la noción de competencia didáctica. En el apartado metodológico se analiza cómo se procedió con la investigaciónacción en la fase de reflexión para favorecer la competencia didáctica.

En los resultados, se analiza cómo se desarrolló en los estudiantes de la LEP; y, en las conclusiones, se apertura la reflexión en torno a la importancia de reincorporar la competencia didáctica como competencia profesional del perfil de egreso de los docentes de educación preescolar.

# La competencia didáctica y los planes de estudio

En el Plan de Estudios 1999, se describen las competencias que definen el perfil de egreso de los maestros de educación preescolar, agrupándolos en cinco campos de los cuales resaltan por estar estrechamente vinculados a la competencia didáctica, el campo 2. Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, en los incisos:

- b) Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.
- c) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
- d) Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de la primaria.

El campo 3. Competencia didáctica, que en sus incisos enfatiza los rasgos de ésta:

Sabe diseñar, organizar y poner en a) estrategias actividades práctica y didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.

- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.
- c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.
- d) Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.
- e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- g) Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
- h) Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

Es observable que el énfasis de las competencias está en la formación de un docente que propicie las condiciones para que el educando aprenda.

En el Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Preescolar las competencias profesionales del perfil de egreso que se organizan en los siguientes ámbitos de profesión:

Planeación del aprendizaje, Organización del ambiente en el aula, Evaluación educativa, Promoción del aprendizaje de todos los alumnos, Compromiso y responsabilidad con la profesión, y Vinculación con la institución y el entorno.

Los primeros cuatro ámbitos constituyen rasgos característicos de la competencia didáctica y este énfasis también se observa los trayectos formativos: Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; y, Práctica Profesional. El primer trayecto "Aborda el saber disciplinario necesario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad, trascendiendo los requerimientos de la educación básica. Se pretende que el futuro maestro logre un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y, con base en este, proponga estrategias para su tratamiento específico" (SEP, 2012, pág. 40). finalidades formativas de este trayecto se vinculan con el análisis de los campos formativos de educación básica, la comprensión de los procesos de aprendizaje, el conocimiento de las estructuras teórica, principios v categorías de las áreas de conocimiento vinculadas a los campos formativos de educación básica.

Con la reforma curricular en el Plan de Estudios 2012, se enfatizó en las competencias profesionales siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Es importante resaltar que en el Plan de Estudios 2012, si bien no se refiere a la competencia didáctica de manera específica, los primeros cinco rasgos característicos de éstas se encuentran estrechamente vinculados a los campos y competencias referidas en el Plan de Estudios 1999, como se puede observar en el siguiente cuadro comparativo (Tabla 1).

D	
Plan de Estudios 1999	Plan de Estudios 2012
a) Sabe diseñar, organizar y poner	- Diseña planeaciones
en práctica estrategias y	didácticas, aplicando
actividades didácticas adecuadas	sus conocimientos
al desarrollo de los alumnos, así	pedagógicos y
como a las características sociales	disciplinares para
y culturales de éstos y de su	responder a las
entorno familiar, con el fin de que	necesidades del
los educandos alcancen los	contexto en el marco
propósitos de conocimiento, de	del plan y programas
desarrollo de habilidades y de	de estudio de la
formación valoral que promueve	educación básica.
la educación preescolar.	
c) Es capaz de establecer un clima	- Genera ambientes
de relación en el grupo, que	formativos para
favorece actitudes de confianza,	propiciar la
autoestima, respeto, orden,	autonomía y
creatividad, curiosidad y placer	promover el
por el estudio, así como el	desarrollo de las
fortalecimiento de la autonomía	competencias en los
de los educandos.	alumnos de
	educación básica.
c) Sabe establecer una	- Aplica críticamente
correspondencia adecuada entre	el plan y programas
la naturaleza y grado de	de estudio de la
complejidad de los propósitos	educación básica
básicos que pretende lograr la	para alcanzar los
educación preescolar, con los	propósitos
procesos cognitivos y el nivel de	educativos y
desarrollo de sus alumnos.	contribuir al pleno
d) Reconoce la articulación entre los	desenvolvimiento de
propósitos de la educación	las capacidades de
preescolar y los de la educación	los alumnos del
básica en su conjunto, en	nivel escolar.
particular con los de la primaria.	
b) Reconoce las diferencias	- Propicia y regula
individuales de los educandos que	espacios de
influyen en los procesos de	aprendizaje
aprendizaje y aplica estrategias	incluyentes para
didácticas para estimularlos; en	todos los alumnos,
especial, es capaz de favorecer el	con el fin de
aprendizaje de los niños en	promover la
condiciones familiares y sociales	convivencia, el
particularmente difíciles.	respeto y la
	aceptación.

Tabla 1 Competencia didáctica en los planes de estudio

DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana, MONROY-PLATA, Isabel. La competencia didáctica en la formación docente. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018,

Las competencias profesionales del Plan de Estudios 2012 se integran por rasgos en los que se puede identificar con mayor precisión la competencia didáctica. Así, la competencia Diseña planeaciones didácticas, contiene los siguientes rasgos:

- Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
- Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y programas vigentes.
- Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
- Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

El rasgo Diseña situaciones didácticas significativas implica no sólo el estudio conceptual de las áreas de conocimiento, sino esencialmente el marco teórico y didáctico que fundamenta las situaciones didácticas, es decir, la Teoría de las Situaciones Didácticas y, en síntesis, la Didáctica de las Matemáticas.

Es por la falta de precisión en estos fundamentos que se continúa observando que los futuros maestros elaboran secuencias didácticas y las denominan situaciones didácticas, es decir, no las diferencian y mucho menos reconocen el propósito para el que son diseñadas.

Se aúna que existe una amplia gama de términos en los programas de estudio y libros de apoyo que integran las actividades de la planificación didáctica: secuencia didáctica, situación didáctica, secuencia de enseñanza, secuencia de aprendizaje, secuencia de actividades para el aprendizaje, situaciones de aprendizaje, entre otros.

La noción de secuencia didáctica de acuerdo con Díaz (2013, pág.19):

...es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, tenga un sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje.

En la noción anterior, se observa que hay una intención didáctica de construir el conocimiento a partir de las nociones de los niños, pero vinculadas al contexto y a una problemática.

Esto para los futuros maestros se traduce en formula preguntas para conocer qué sabe el niño; por ejemplo, si el título de su secuencia didáctica es la tiendita, se les pregunta a los niños ¿qué es la tiendita?

Por su parte, la situación didáctica, es conceptualizada en los Programas de estudio 2011, como "un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan e integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos (SEP, 2011, pág. 175).

Esta noción también se define como una serie de actividades que demandan movilizar conocimientos; noción que los estudiantes interpretan para las secuencias didácticas como preguntas sobre el título de ésta o sobre el objeto de aprendizaje; si el objeto matemático a aprender es el número, los estudiantes plantean preguntas del tipo ¿qué es el número?, ¿dónde han visto el número?, ¿dónde utilizan el número?

En el marco de la Teoría de las situaciones didácticas, la noción de situación didáctica es comprendida cuando se apropian las nociones: contrato didáctico, devolución, institucionalización, situación adidáctica, medio, variable, sistema didáctico, entre otras.

Brousseau llama situación didáctica (específica de C). ... las relaciones establecidas explícita o implícitamente entre los alumnos, un cierto medio (que incluye instrumentos y objetos) y el profesor, con el objetivo de que los alumnos aprendan el conocimiento matemático C. (Chevallard, Bosch y Gascón, 1998, pág. 217).

La traducción de esta noción en los programas de estudio, integra algunos elementos de la noción original, tales como la *devolución de la situación* que "demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades...". Pero el estudiante no reconoce estas nociones porque no se las ha apropiado y continúa diseñando secuencias de actividades.

# La competencia didáctica, una aproximación conceptual

La competencia didáctica se puede definir como un solo término. "La competencia didáctica del profesorado se centra en el uso consciente de sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas para provocar el aprendizaje en los alumnos. Esta competencia permite al docente, teniendo en cuenta las de condiciones del proceso enseñanzaaprendizaje, identificar y transformar el saber de referencia, los contenidos y la información, en saber aprendido por sus alumnos y en la posibilidad de seguir aprendiendo" (Junta de Castillo y León, 2018). Esta noción implica que docente aplique conscientemente esta competencia para favorecer el aprendizaje de los alumnos, e involucra la transposición didáctica (Chevallard, 1998).

La competencia didáctica de acuerdo con Jonnaert *et al*, (2003, citado en Toledo, 2006, pág. 3), es:

La habilidad del docente para establecer una relación didáctica, esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes en la perspectiva de realizar una acción delimitada en un cuadro espaciotemporal académico determinado cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

Dicho de otra forma, cómo identifica y transforma el saber de referencia, los contenidos, la información, en agentes (medios) de cambios para sus estudiantes, en saber aprendido.

Esta definición resalta las relaciones entre los componentes del sistema didáctico: los alumnos, el docente y el medio (Brousseau, 1986)

Ambas definiciones integran componentes importantes que, si bien no los explicitan, se pueden identificar con las nociones de la didáctica de las matemáticas, las cuales son importantes porque determinan la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destaca que las nociones de la didáctica de las matemáticas constituyen los rasgos característicos de la competencia didáctica. Por tanto, la noción de competencia didáctica que se propone es:

La apropiación, movilización e integración por el docente de los roles y las nociones didácticas: transposición didáctica, medio, devolución del problema, institucionalización, el juego, gestión de los fenómenos didácticos, contrato didáctico; que tienen por objeto favorecer la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

La noción competencia didáctica es más que la movilización de conocimiento, habilidades y actitudes, de allí que se empleen las nociones de didáctica matemática para tratar de enmarcarla, porque de acuerdo con Pérez (2017, pág. 6):

... la competencia no puede sintetizarse en esta idea de movilización. Se trata de algo más complejo, superior al desempeño eficiente, eficaz, justo a los requerimientos de dominancia cultural y social.

En general, la competencia, como se ha señalado, es solo parte de un proceso más general, la formación.

# Metodología

El método investigación-acción se recuperó para este proyecto porque "se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los 'problemas teóricos' definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber" (Elliott, 2000, pág.5).

Es un proceso de reflexión continua a partir de las fases de planeación, acción, observación.

DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana, MONROY-PLATA, Isabel. La competencia didáctica en la formación docente. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018,

Existen distintos tipos de reflexión en relación a los diferentes aspectos de la práctica, la *investigación-acción*, se describe como "reflexión relacionada con el diagnóstico" no obstante, también es *deliberadora* como "reflexión relacionada con la elección" y *evaluadora* como "reflexión relacionada con la respuesta" (Elliott, 2000, pág. 4). Por tanto, la reflexión de acuerdo a la fase de investigación-acción, tiene distintas funciones: diagnóstica, deliberadora y evaluadora.

De acuerdo con Schön (citado en Elliott, 2000, pág.13), los profesores realizan una autoreflexión y está se divide en dos categorías: reflexión-sobre-la-acción y reflexión-en-laacción. La primera se refiere a la visión retrospectiva de la "comprensión adquirida al tratar el caso concreto", la segunda es "una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la acción". La reflexión que se efectúa en este artículo corresponde a la reflexión evaluadora y constituye también una reflexión-sobre-laacción, ya que se han efectuado las fases de planeación, acción y observación diversos ámbitos de desempeño docentes: el curso, la tutoría y la dirección del trabajo de titulación, en la LEP.

La fase de observación que fundamentó a la reflexión-sobre-la-acción, se efectuó recuperando diversos instrumentos: el programa del curso, la planeación docente, los productos académicos de los cursos y las tesis de investigación de los estudiantes; en los que se puede analizar cómo se planteó desarrollar y cómo se desarrolló la competencia didáctica.

La reflexión-sobre-la-acción, ha permitido el análisis del plan y programas de estudio de la LEP, para identificar los aspectos que hacen referencia a la competencia didáctica. Así, en el curso de Pensamiento Cuantitativo, correspondiente al primer semestre, el propósito es:

...que los futuros docentes desarrollen competencias que les permitan diseñar y aplicar estrategias eficientes para que los alumnos de educación preescolar se apropien de las nociones, conceptos y procedimientos que los conduzcan a dar significado a los contenidos aritméticos que se abordan en educación preescolar para que los usen con propiedad y fluidez en la solución de problemas (SEP, 2012, pág.6).

Este propósito denota la importancia del desarrollo de la competencia didáctica para el diseño y aplicación de estrategias. Las competencias del perfil de egreso a las que contribuye este programa también son didácticas: genera ambientes formativos, aplica críticamente el plan y programas de estudio, y diseña planeaciones didácticas.

En el caso del campo formativo Pensamiento matemático, la finalidad formativa específica es: "Favorecer el estudio conceptos y procedimientos matemáticos, así como la adquisición la aplicación del lenguaje aritmético, algebraico y geométrico para la problemas, resolución de apoyando desarrollo competencias de didácticas específicas de esta disciplina". Sin embargo, formación en la comprensión procedimientos estructuras, conceptos, y lenguaje no asegura que futuro maestro se apropie de la didáctica de los campos formativos, y puesto que no hay un énfasis en tal, los estudiantes continúan confundiendo la enseñanza con la explicación de conceptos, con el plantear preguntas para abordar los conceptos que se supone los educandos tienen que construir

Algunos de los contenidos de este curso también señalan el elemento didáctico:

- 2.1 Tratamiento didáctico y conceptual de la noción de número...
- 2.5 El número como objeto de aprendizaje para su enseñanza: estudio de clases, enfoque de resolución de problemas y teoría de las situaciones didácticas en el análisis de casos en video y/o registros.
- 4.1 Desarrollo didáctico de las nociones de fracción común y de número decimal (SEP, 2012, pág. 9).

El programa tiene 24 contenidos y tres de ellos son didácticos, en el contenido 2.5 se hace referencia en la enseñanza del número a la teoría de las situaciones didácticas para el análisis de casos, pero no como la teoría que fundamenta la didáctica de las matemáticas. Se pierde con esto, que los estudiantes se apropien de las nociones que apoyen la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para sustentar su planeación y práctica en las aulas de preescolar.

ISSN 2444-4952

Por su parte, el curso Trabajo de Titulación, señala que es en el producto generado de las modalidades en el que se valorará el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del plan de estudios. Con relación a la tesis de investigación, el objetivo es:

Construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina.

En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas" (SEP, 2014, pág. 22).

El trabajo de titulación inicia en semestres previos al 8°, en la malla curricular se ubican cursos que desde el primer semestre proporcionan nociones y herramientas de investigación: Observación y análisis de la práctica educativa, Procesamiento de la información estadística, Herramientas básicas para la investigación educativa, Diagnóstico e intervención socioeducativa y Proyectos de Intervención socioeducativa; se aúna que en la ENI, como estrategia, se asigna en el 7° semestre un tutor para dirigir el trabajo de titulación de manera formal.

Así, se espera que en el 8° semestre los estudiantes hayan desarrollado las competencias profesionales del perfil de egreso y las movilicen para construir su Trabajo de titulación.

Cada una de estas opciones tendrá como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (SEP, 2014, pág. 9).

Los estudiantes con los cursos que anteceden al curso Trabajo de Titulación pueden diagnosticar un problema educativo, diseñar el plan de acción, intervenir, analizar y reflexionar en los alcances de su intervención.

Sin embargo, las debilidades de la formación se focalizan es este proceso cuando se tiene que iniciar en la mayoría de los casos con el diagnóstico y en el diseño de las secuencias didácticas del plan de acción.

Para el desarrollo de los cursos referidos, se efectuaron fases continuas de planeación, acción, observación y reflexión; los productos académicos del estudiante son evidencia del desarrollo de la competencia didáctica, pero también de la reflexión-sobre-la-acción de las docentes investigadoras, puesto que, a partir de ésta, se analizaba la acción que influyó en las adecuaciones a la planeación.

Así, para la reflexión-sobre-la-acción se consideró como indicadores para valorar el desarrollo de la competencia didáctica a las nociones didácticas que se movilizan en los productos académicos: situación didáctica, medio, fase de acción, fase de formulación, fase de validación, fase de institucionalización consigna, variable didáctica, enfoque didáctico, el juego, entre otros.

#### Resultados

El curso Pensamiento Cuantitativo, tuvo como producto final el diseño de una secuencia de enseñanza. "Diseñe secuencias de enseñanza empleando recursos tecnológicos que permitan operar con fracciones comunes" (SEP, 2012, pág. 67).

Se solicitó con anticipación a las estudiantes, diseñar la secuencia con relación al objeto matemático, integrando las nociones didácticas analizadas en el curso: situación didáctica, consigna, variable didáctica; y los elementos sugeridos para la planeación en los programas de preescolar y de primaria: asignatura, asignatura o campo formativo, enfoque, estándar curricular, competencias, aprendizaje esperado.

El diseño de la planeación se concretó en un formato con los elementos señalados, y el siguiente es un ejemplo de secuencia de enseñanza que muestra que las estudiantes están apropiándose de las nociones didácticas (Tabla 2).

#### Secuencia didáctica

inicio Salir al patio de la institución para jugar "conejos y conejeras" con el fin de obtener que los alumnos queden en tríos para la organización de la siguiente actividad. Al entrar al salón de clases, los alumnos tomaran asiento de acuerdo a los equipos que se formaron en el juego. Desarrollo

- 1.- Se repartirá un tablero de serpientes y escaleras
- Can alumnos por consecuente conocen el juego original, que consiste en tirar dados, pero en este caso serán tarjetas y con las siguientes indicaciones:
   Se repartirá un tablero se serpientes y escaleras.

  - Los equipos deberán escoger a un mediador, los sobrantes serán los
  - jugadores.

    Al mediador se le proporcionaran tarjetas con diferentes sumas y multiplicaciones de decimales, en donde estas llevaran la respuesta y por lo tanto no deberán de ser vistas por los jugadores para agilizar la dinámica.

    Cuando el mediador comience a tirar las tarjetas ambos jugadores tendrán la
  - oportunidad de realizar a operación, pero la respuesta será dada a conocer de manera ordenada y pidiendo la palabra. Acertar la respuesta de una suma avanza una casilla, acertar la respuesta de
  - una multiplicación avanza 3 casillas; en caso de no acertar la respuesta se retrocederá una casilla.

  - No se acepta el uso de calculadora, el proceso es totalmente mental.

    Cada jugador deberá registrar en una hoja los resultados que acierte para la suma final.
  - El primero en terminar gana.

#### Cierre

Realización de la suma de los resultados de cada jugador de manera individual para saber cuál es que realizo más jugadas o menos y con qué puntaje.

Tabla 2 Secuencia de enseñanza 1

La secuencia de enseñanza muestra los tres momentos en los que se suele enfatizar en la planeación, e incorpora la noción didáctica del juego para integrar equipos y para desarrollar la fase de acción consistente en movilizar el conocimiento de los estudiantes con relación a las operaciones con números decimales. Se recupera esta secuencia porque ejemplifica que los futuros maestros están superando la idea de enseñanza como la transmisión de conocimiento y que el alumno para aprender necesita que se le explique.

La siguiente secuencia muestra el empleo de recursos tecnológicos para operar con fracciones. No obstante, introduce nociones que en los planes de estudio de educación básica ya no son empleados para la planeación, tales como, propósitos, introducción a las actividades y objetivos (Tabla 3).

SECUENCIA DE ENSEÑANZA: 1 FRACCIONES COMUNES

- Promover el uso de los equipos portátiles en el proceso de enseñanza
- entre pares, la realización en conjunto de la propuesta, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo.

#### Introducción a las actividades

En esta secuencia se trabajará con las cuatro operaciones básicas las cuales son suma, resta, multiplicación y división. Antes de resolver las actividades deberán observar el video Fracciones comunes-Ejercicios de matemáticas que se encuentra en YouTube <a href="https://www.youtube.com/watch?y=2kX2sjy-pVQ">https://www.youtube.com/watch?y=2kX2sjy-pVQ</a>, después resolverán diferentes situaciones que les permitirán comprender co se aplican estas operaciones y podrán corroborar sus resultados utilizando la calculadora científica instalada en sus equipos portátiles.

#### Objetivos de las actividades

-Promuevan el uso de distintos tipos de cálculo: mental, escrito, con calculadora, exacto o aproximado.

#### Materiales

-uso de la web

-calculadora

Tabla 3 Secuencia de enseñanza 2

ISSN 2444-4952 ECORFAN® Todos los derechos reservados

considera que la competencia didáctica está en desarrollo y las secuencias diseñadas muestran un avance significativo, puesto que se trata del primer acercamiento en el proceso de planificación didáctica. Las debilidades que presentan las secuencias puede superarse con el acompañamiento de un tutor en este proceso.

En desarrollo de la competencia en los estudiantes es paulatino y para esto en la malla curricular se incluyen diversos cursos que coadyuvan a ello desde los trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y Práctica profesional.

La tesis de investigación, es una de las modalidades del trabajo de titulación e involucra el tratamiento de un problema en el contexto y práctica de los estudiantes; y por esto, es indudable que su construcción implica la investigación-acción. Por tanto, moviliza las competencias didácticas, da cuenta del nivel de desarrollo de éstas durante el proceso de formación y también se constituye en evidencia del logro del perfil de egreso.

nivel de desarrollo de E1las competencias profesionales en las estudiantes es distinto, algunas tienen la competencia didáctica desarrollada y otras aún tienen dificultades para diseñar una secuencia didáctica de acuerdo a las modalidades de aprendizaje propuestas en el Programa de estudios de Educación Preescolar: situación didáctica, proyecto y taller como se observa en el siguiente ejemplo (Tabla 4).

#### SECUENCIA DIDÁCTICA

Inicio ¿Qué sabemos de?, salir al patio a jugar a pasar el aro, el niño que no pueda pasar por dentro del aro tendrá que responder a la pregunta ¿Qué sabes sobre los noticieros? ¿conoces algún noticiero? ¿Qué es lo que sale en los noticieros?

Desarrollo

- Proyección de un video: donde los niños vean qué es y qué sale en
- \* Proyección de un video: donde los ninos vean que es y que sale en un noticiero \* Preguntar: ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? ¿Qué se hace en un noticiero? \* Eligiendo: ¿Qué pasaría si quisiéramos realizar un noticiero? ¿Qué es lo que necesitamos? (enlistar lo que los niños me indican) ¿Qué haríamos primero?
- haríamos primero?

  \* Veamos las siguientes imágenes: colocar imágenes pegadas en el pizarrón donde los niños puedan pasar a elegir algunas de las imágenes que creen que están relacionadas con el noticiero

  \* En mesa redonda elegir temas sobre los que les gustaría tratar en los noticieros? (realizar un listado de los temas más relevantes que les gustaría trata los siguientes días)

  \* Elección de dos a tres temas solamente.

  \* Dibujo de lo que se realizó en este día, y los temas que les gustaría investicar
- investigar

Investigar.

Cierre

\* ¿Qué hicimos?

Sentados en medio círculo: comentar ¿Qué se realizó el día de hoy?
¿Qué actividades les gustaron más? ¿Pusimos reglas el día de hoy?
¿Tendríamos que poner reglas el día de mañana? ¿Qué pasó en el
día si no se pudieron reglas?

#### Tabla 4 Secuencia didáctica 1

DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana, MONROY-PLATA, Isabel. La competencia didáctica en la formación docente. Revista de Docencia e Investigación Educativa. 2018,

La secuencia didáctica anterior corresponde a la modalidad de aprendizaje denominada *proyecto*, consistente en "un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones" (SEP, 2011, pág. 100).

Los elementos didácticos observables en éste son: la articulación con otro campo formativo, desarrollo físico y salud, la interacción social para elegir temas, las preguntas de cierre.

La debilidad en las distintas fases es el planteamiento de preguntas, las cuales, son formuladas con diversos propósitos: ¿diagnosticar?, ¿valorar el conocimiento?, y ¿reflexionar los alcances de la actividad?; se considera que las preguntas están débilmente formuladas y los propósitos para el que fueron planteadas no se logran; se agrega, que es innecesario formular tantas preguntas.

Esta debilidad se supera con la apropiación de las nociones de la didáctica de las matemáticas y de manera específica la devolución.

La "devolución" consiste en provocar la interacción del alumno con el medio en situación a-didáctica, situación en la que desaparece la voluntad explícita de enseñar. Para que esto se logre, en principio, la situación planteada deberá "obligar" a producir un cierto conocimiento a manera de estrategia de resolución (Avila, 2011, pág.8).

## Conclusiones

El Plan de Estudio 2012 con relación al Plan de Estudios 1999, dejó de enfatizar en la competencia didáctica como componente fundamental en la formación de los futuros maestros, incidiendo en la debilidad que presentan las estudiantes en los ámbitos de desempeño: planificación didáctica, prácticas y trabajos de titulación.

Se sugiere puntualizar la competencia didáctica en los próximos planes de estudio, porque si bien se observa que está presente en los rasgos de las competencias profesionales, esto es insuficiente debido a que se requiere este énfasis en el plan por sus implicaciones en la formación docente.

La competencia didáctica tendrá que enfatizar además de los rasgos característicos presentes en las competencias profesionales, las nociones presentes en la didáctica de las matemáticas, tales como: contrato didáctico, transposición didáctica, el juego, devolución, medio, sistema didáctico, situación didáctica, situación adidáctica, institucionalización, fases acción. formulación, validación institucionalización; e integrar cursos la malla curricular, didáctica a principalmente a que los estudiantes no cuentan con las bases de cómo y para qué enseñar, por tanto, siguen reproduciendo las prácticas que han aprendido a lo largo de sus estudios en las aulas de preescolar.

Por último, se puede considerar que la competencia didáctica no requiere tal énfasis puesto que sus rasgos característicos están presentes en las competencias del perfil de egreso y esto es suficiente. Sin embargo, la formación de los maestros implica el estudio de las nociones teóricas no sólo de las áreas de conocimiento tales como matemáticas, español, ciencias, sino también de la didáctica de éstas para que el futuro docente puede favorecer el aprendizaje de los educandos, aplicar el plan de estudios vigente y el Nuevo Modelo Educativo.

#### Referencias

Avila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauniana. Educación Matemática, 05-21.

Brousseau (1986). Fondements et méthodes de la didactique des Mathématiques. Recherches en Didactique de Matemátiques. Vol. 7. No. 2, 33-115

Chevallard (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Chevallard, Y., Bosch, M., y Gascón, J. (1998). Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: SEP.

Colmenares, A., Piñero, L. (2008). La investigación acción. Una herramienta para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. Laurus. Revista de Educación, 96-114.

Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado, 12-33.

Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. España: Morata.

Junta de Castillo y León. (2018). Educacyl. Obtenido de www.educa.jcyl.es/competencia-didactica.

Pérez, C. (2017). Competencias y formación docente. Mérida, Yucatán, México.

SEP. (2006). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1999. México: SEP.

SEP. (2011). Programa de estudio 2011/Guía para la educadora. México: SEP.

SEP. (2012). DGESPE. México: SEP. Obtenido de DGESPE.

SEP. (2014). DGESPE. Obtenido de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documen tos\_orientadores

SUBEN. (2017). Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica. Toluca.

Toledo, P. (2006). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. Revista de Orientación Educacional, 105-116.

# Instrucciones para la Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

# [Título en Times New Roman y Negritas No. 14 en Español e Inglés]

Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1<sup>er</sup> Autor†\*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1<sup>er</sup> Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2<sup>do</sup> Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3<sup>er</sup> Coautor

Institución de Afiliación del Autor incluyendo dependencia (en Times New Roman No.10 y Cursiva)

International Identification of Science - Technology and Innovation

ID 1<sup>er</sup> Autor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1<sup>er</sup> Autor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 1<sup>er</sup> Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1<sup>er</sup> Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 2<sup>do</sup> Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 2<sup>do</sup> Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 3<sup>er</sup> Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 3<sup>er</sup> Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

#### Resumen (En Español, 150-200 palabras)

Objetivos Metodología Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Español)

#### Resumen (En Inglés, 150-200 palabras)

Objetivos Metodología Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Inglés)

Citación: Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Autor†\*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2do Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3er Coautor. Título del Artículo Revista de Docencia e Investigación Educativa. Año 1-1: 1-11 (Times New Roman No. 10)

<sup>\*</sup> Correspondencia del Autor (ejemplo@ejemplo.org)

<sup>†</sup> Investigador contribuyendo como primer autor.

#### Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del Artículo

# Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Artículos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

# Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas-Editables

En el *contenido del Artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte inferior con Times New Roman No. 10 y Negrita]

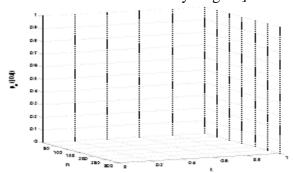


Gráfico 1 Titulo y Fuente (en cursiva)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

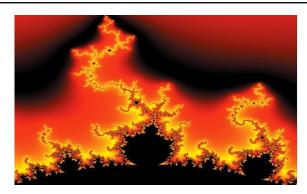


Figura 1 Titulo y Fuente (en cursiva)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

**Tabla 1** Titulo y *Fuente (en cursiva)* 

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Cada Artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Titulo secuencial.

# Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^{r} \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij}$$
 (1)

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

# Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

#### Resultados

Los resultados deberán ser por sección del Artículo.

#### Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

## Agradecimiento

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

# Instrucciones para la Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

#### **Conclusiones**

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

# Referencias

Utilizar sistema APA. No deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Artículo.

Utilizar Alfabeto Romano, todas las referencias que ha utilizado deben estar en el Alfabeto romano, incluso si usted ha citado un Artículo, libro en cualquiera de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (Inglés, Francés, Alemán, Chino, Ruso, Portugués, Italiano, Español, Árabe), debe escribir la referencia en escritura romana y no en cualquiera de los idiomas oficiales.

#### Ficha Técnica

Cada Artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista Título del Artículo Abstract Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

- 1. Introducción
- 2. Descripción del método
- 3. Análisis a partir de la regresión por curva de demanda
- 4. Resultados
- 5. Agradecimiento
- 6. Conclusiones
- 7. Referencias

Nombre de Autor (es)
Correo Electrónico de Correspondencia al
Autor
Referencias

# Requerimientos de Propiedad Intelectual para su edición:

- -Firma Autógrafa en Color Azul del <u>Formato de</u> <u>Originalidad</u> del Autor y Coautores
- -Firma Autógrafa en Color Azul del <u>Formato de</u> <u>Aceptación</u> del Autor y Coautores

#### Reserva a la Política Editorial

Revista de Docencia e Investigación Educativa se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar los Artículos a la Política Editorial del Research Journal. Una vez aceptado el Artículo en su versión final, el Research Journal enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación del Artículo.

# Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito del Artículo, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses, Cesión de derechos y distribución

La Dirección de ECORFAN-México, S.C reivindica a los Autores de Artículos que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes del Artículo deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia del Artículo propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

#### Título del Artículo:

- El envío de un Artículo a Revista de Docencia e Investigación Educativa emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en este Articulo ha sido plagiado ó inventado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en el Artículo, así como las teorías y los datos procedentes de otros Artículos previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Spain considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de este Artículo se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en el Artículo.

#### **Copyright y Accesso**

La publicación de este Artículo supone la cesión del copyright a ECORFAN-México, S.C en su Holding Spain para su Revista de Docencia e Investigación Educativa, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada del Artículo y la puesta a disposición del Artículo en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

#### Título del Artículo:

Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	

# Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

# Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre Artículos enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

# Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio al Artículo el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

#### Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de los Artículos. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con los Artículos que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al que hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter el Artículo a evaluación.

### Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Artículos son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Artículos definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza del Artículo presentado a arbitraje.

#### Servicios de Información

## **Indización - Bases y Repositorios**

LATINDEX (Revistas Científicas de América Latina, España y Portugal)
RESEARCH GATE (Alemania)
GOOGLE SCHOLAR (Índices de citaciones-Google)
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico-CSIC)
MENDELEY (Gestor de Referencias bibliográficas)

### **Servicios Editoriales**

Identificación de Citación e Índice H
Administración del Formato de Originalidad y Autorización
Testeo de Artículo con PLAGSCAN
Evaluación de Artículo
Emisión de Certificado de Arbitraje
Edición de Artículo
Maquetación Web
Indización y Repositorio
Traducción
Publicación de Obra
Certificado de Obra
Facturación por Servicio de Edición

# Política Editorial y Administración

244 - 2 Itzopan Calle. La Florida, Ecatepec Municipio México Estado, 55120 Código postal, MX. Tel: +52 1 55 2024 3918, +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 4640 1298; Correo electrónico: contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

#### **ECORFAN®**

#### Editora en Jefe

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

# **Redactor Principal**

SERRUDO-GONZALES, Javier. BsC

#### **Asistente Editorial**

ROSALES-BORBOR, Eleana. BsC SORIANO-VELASCO, Jesús. BsC

#### **Director Editorial**

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

#### **Editor Ejecutivo**

MIRANDA-GARCIA, Marta. PhD

#### Editores de Producción

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

#### Administración Empresarial

REYES-VILLAO, Angélica. BsC

#### Control de Producción

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

#### **Editores Asociados**

OLIVES-MALDONADO, Carlos. MsC
MIRANDA-GARCIA, Marta. PhD
CHIATCHOUA, Cesaire. PhD
SUYO-CRUZ, Gabriel. PhD
CENTENO-ROA, Ramona. MsC
ZAPATA-MONTES, Nery Javier. PhD
VALLE-CORNAVACA, Ana Lorena. PhD
ALAS-SOLA, Gilberto Américo. PhD
MARTÍNEZ-HERRERA, Erick Obed. MsC
ILUNGA-MBUYAMBA, Elisée. MsC

#### Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN®- Mexico- Bolivia- Spain- Ecuador- Cameroon- Colombia- El Salvador- Guatemala-Nicaragua- Peru- Paraguay- Democratic Republic of The Congo- Taiwan ),sponsorships@ecorfan.org

# Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

# Oficinas de Gestión

244 Itzopan, Ecatepec de Morelos-México.

21 Santa Lucía, CP-5220. Libertadores -Sucre-Bolivia.

38 Matacerquillas, CP-28411. Moralzarzal – Madrid-España.

18 Marcial Romero, CP-241550. Avenue, Salinas 1 - Santa Elena-Ecuador.

1047 La Raza Avenue -Santa Ana, Cusco-Peru.

Boulevard de la Liberté, Immeuble Kassap, CP-5963. Akwa- Douala-Cameroon.

Southwest Avenue, San Sebastian – León-Nicaragua.

6593 Kinshasa 31 – Republique Démocratique du Congo.

San Quentin Avenue, R 1-17 Miralvalle - San Salvador-El Salvador.

16 Kilometro, American Highway, House Terra Alta, D7 Mixco Zona 1-Guatemala.

105 Alberdi Rivarola Captain, CP-2060. Luque City- Paraguay.

Distrito YongHe, Zhongxin, calle 69. Taipei-Taiwán.

# Revista de Docencia e Investigación Educativa

"Percepción de los estudiantes sobre el trabajo del docente en el aula" MARTÍNEZ-CÁRDENAS, Juana María, LÓPEZ-NIEBLA, Rosa María, TERRAZAS-MEDINA, Tamara Isabel y DÁVILA-VALDEZ, Laura Elena

"Los docentes en formación y las preguntas que utilizan para el aprendizaje en la asignatura de Español"

TORRES-CAMACHO, Cristina Ma. Elizabeth, PATRÓN-REYES, Armida Liliana, CHAGOYÁN-GARCÍA, Pedro y BRITO-LARA, Maribel

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

"Inclusión Educativa desde la Formación del Licenciado en Educación Especial"

RABADAN-MIRANDA, Luis Antonio & SOLIS-DELGADO, Laritssa

Centro Regional de Educación Normal

"La competencia didáctica en la formación docente"

DÁVILA-GUTIÉRREZ, Alicia, LOPEZ-CANO, Xóchitl, LÓPEZ-VICTORIANO, Mariana y MONROY-PLATA, Isabel

Escuela Normal de Ixtlahuaca



