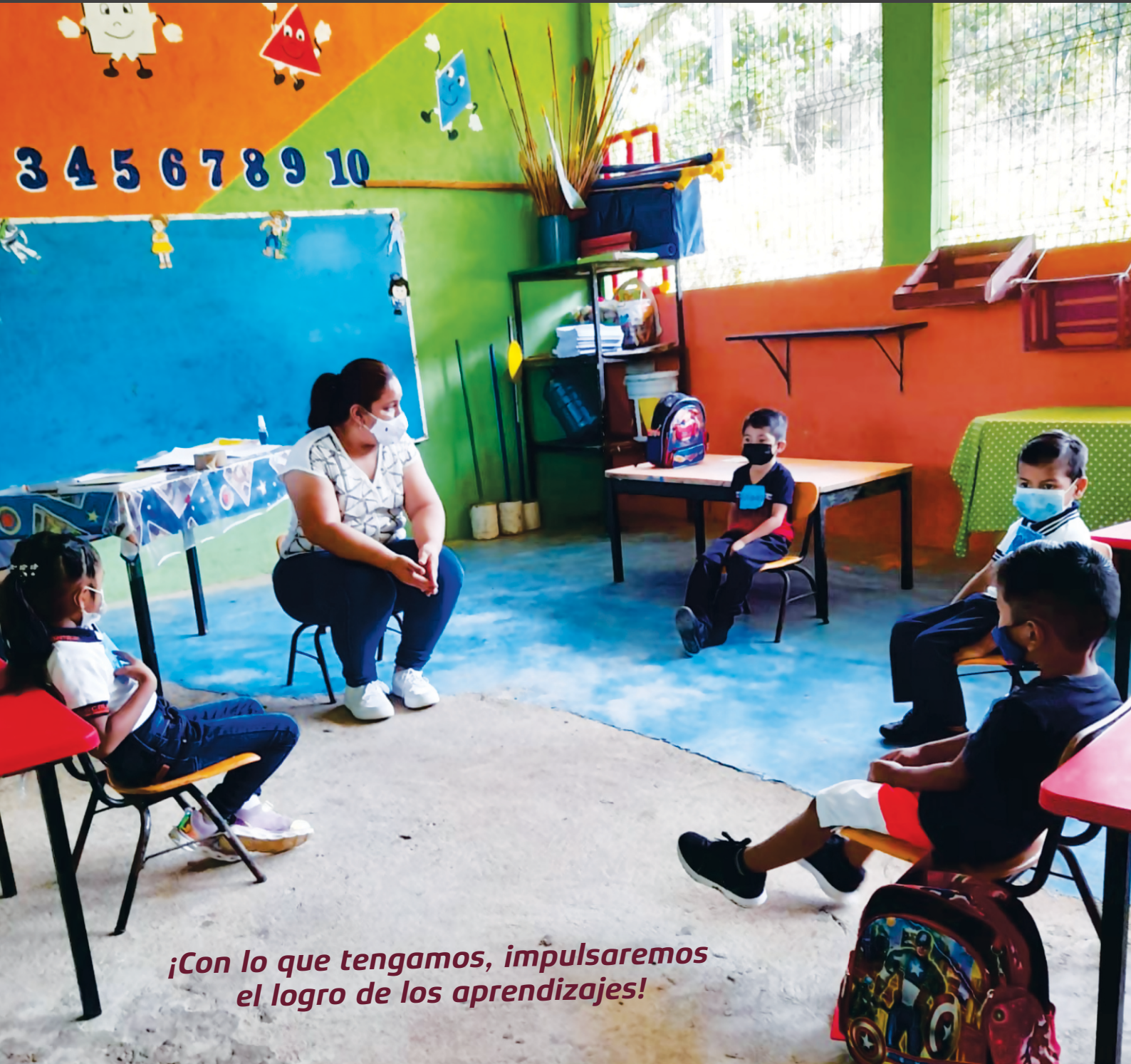




REVISTA INEVAL CHIAPAS

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

AÑO 06 N.º 10 JUNIO 2021 ISSN: EN TRÁMITE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS



¡Con lo que tengamos, impulsaremos el logro de los aprendizajes!



CHIAPAS
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO ESTATAL
DE EVALUACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CHIAPAS
de Corazón

Directorio

Rutilio Escandón Cadenas
Gobernador Constitucional del Estado

Rosa Aidé Domínguez Ochoa
Secretaria de Educación

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Roberto David Vázquez Solís
Director General

Miguel Angel Domínguez González
Director de Evaluación Educativa

Alondra Guadalupe Pereyra Moreno
Directora de Calidad e Innovación Educativa

Coordinación editorial
José María Jiménez Morales
Belinda Sandra San Juan Flores

Diseño gráfico
José de Jesús Matuz García



* El contenido de los artículos que aparecen publicados en esta revista, es responsabilidad de los autores, cuyos nombres aparecen en los mismos. Fotografía: Portada cortesía de la Escuela Primaria "Federico Froebel" del municipio de Tapachula, Chiapas. Archivo e internet.

REVISTA INEVAL CHIAPAS, año 06, N.º 10, enero - junio de 2021. Es una publicación semestral editada y distribuida por el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa del Estado de Chiapas. 10.º Poniente Norte núm. 650, barrio Colón, C.P. 29037, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Tel. 961 611 2299, www.ineval.chiapas.gob.mx. Editor responsable: Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa, a través de la Dirección de Calidad e Innovación Educativa. Número de Certificado de Reserva: 04-2021-042613280300-102. ISSN: en trámite. Impreso en Talleres Gráficos de Chiapas, Carretera Panamericana km 1076, colonia Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tel. 961 615 0927. Este número se terminó de imprimir en agosto de 2021, con un tiraje de 150 ejemplares.



Contenido

Editorial

4

Educación física:
una crisis de identidad

22

La escuela multigrado: retos,
virtudes y perspectivas
epistemológicas de su vida
cotidiana

5

El pensamiento crítico y el
nuevo rumbo educativo

26

La radio escolar como
estrategia para el fomento
autónomo de la lectoescritura
en alumnos de secundaria

9

La motivación y el aprendizaje

31

Las estrategias de enseñanza
para la promoción de
aprendizajes significativos

13

El papel mediador de padres de
familia para el acompañamiento
de actividades escolares en
tiempos de pandemia: caso de un
preescolar multigrado en Chiapas

35

El compromiso docente:
engranaje clave del sistema en
telesecundaria

17

La evaluación como factor para
la transformación pedagógica

40

Valiosos colaboradores

45



Editorial

A tres años de la administración del Gobierno del Estado, el INEVAL ha logrado rescatar el espíritu de las evaluaciones educativas como principio para la mejora continua del sistema educativo estatal, al realizar trabajos con cuatro de los cinco actores educativos: estudiantes, docentes, escuelas, programas de estudios y padres de familia, con este último no se cuenta con una evaluación formal, pero sí con información indirecta por la evaluación aplicada en los niveles de preescolar y de los primeros tres grados de primaria.

El Instituto actualmente aporta los elementos necesarios para la mejora continua de la educación de manera holística en los niveles de educación; básica, media superior y superior.

En el transcurso de 2021 se han realizado evaluaciones diagnósticas formativas e integrales a los niveles de educación que conforman la educación obligatoria, de manera presencial como a través de las plataformas digitales, al universo de escuelas de educación media superior y superior, tanto del ámbito público como privado.

Por ello, gracias a los datos obtenidos podemos conocer el impacto de la pandemia de COVID 19, que si bien afectó a toda la población, también es cierto que permitió a maestros, padres de familia, niñas, niños, adolescentes, jóvenes, realizar un esfuerzo sin precedentes para adquirir los conocimientos y habilidades transversales de su perfil de egreso; en ese sentido, podemos afirmar que no fueron ciclos escolares perdidos, por el contrario, fueron ciclos de nuevos aprendizajes sustentados en la tecnología.

Se rescató la interacción directa entre padres de familia e hijos, los primeros como guías ante la ausencia física del docente, cuyo respaldo académico a distancia permitió el logro de los aprendizajes significativos correspondientes al grado de los estudiantes.

Esta nueva comprensión del proceso educativo nos obliga a redoblar el esfuerzo y a continuar brindando todos los apoyos al sistema educativo estatal, para contar con mejores ciudadanos chiapanecos.

El INEVAL y los docentes van rescatando los esquemas de valoración para la mejora continua; el avance es significativo. ¡Con la información que tengamos, impulsaremos el logro de los aprendizajes de la educación obligatoria!



La escuela multigrado: retos, virtudes y perspectivas epistemológicas de su vida cotidiana

José Eliazar Farelo Monjaraz

Introducción

A lo largo del proceso de mi formación docente, entendiéndola como un *continuum* para construir perspectivas teóricas que encaminen hacia la praxis educativa, se ha venido repensando la teoría y lo que esto conlleva: analizar a la humanidad en su afán por producir nuevos saberes, para resolver las exigencias sociales de la época; romper paradigmas; detenerse en lo humano, en el ser y el pensar entre la modernidad y la posmodernidad para transitar de la regulación a la emancipación, etcétera. Lecturas ávidas y dirigidas por lo instituido y lo instituyente que han desbordado un caudal de emociones, de utopías, de anhelos, de energía por transformar el mundo mediato *in pronto*, de repensar el ser, de entender que ante esta realidad mutante y emergente, se precisa de una formación constante, continua y progresiva.

Ahí, en medio del torbellino de pensamientos siempre estuvo y continúa presente pensar y escribir sobre la **La escuela multigrado**; no todas las teorías se adaptan a ella, el mundo constante la olvida o no se percata de su existencia y esencia, ya lo menciona Schemelkes (2019): “No se les ha concebido como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, espacios y equipamientos dignos y suficientes”. Aun con todas sus precariedades, los maestros que en ella aprendimos en la práctica a “ser maestros”, a ganar la vida de los otros (niñas, niños y adolescentes), la miramos con dignidad y respeto.



Desarrollo

La escuela multigrado cobró sentido con la función vital de los maestros rurales que en las primeras décadas del México posrevolucionario, le dieron vida y valor al extensionismo rural, a las casas del pueblo y a las misiones culturales, el legado como huella profunda aún lo remiten los machetes y azadones, que han servido para mantener la parcela escolar y enseñar colaboración y productividad, o el viejo mimeógrafo corroído con el que los maestros “masificábamos” los exámenes elaborados con “el papel picado” con la máquina mecánica, hay un sentido en el sinsentido. De ahí que la escuela no está alejada de su historia, de su contexto, de las

intenciones del sistema educativo y de sus actores, tampoco ha reproducido fielmente “el deber ser”, su originalidad es que son auténticamente las más alejadas, las más pequeñas por coexistir en micro concentraciones, las que presentan más necesidades y exigen tener maestros comprometidos, y entusiastas, que quieran aprender, compartir y convivir con la población rural y sus necesidades.

“Las escuelas multigrados son la opción educativa para que las niñas y los niños de muchas comunidades, -principalmente rurales- cursen la educación primaria”, Cenobio Popoca (2020). En el histórico del crecimiento de la educación primaria a lo largo del siglo XX y lo que va del siglo XXI, nuestro país pasó de 1 grado de escolaridad en el México posrevolucionario al 9.7 de acuerdo al Censo INEGI (2020). Lo que equivale a casi alcanzar el primer grado de preparatoria a nivel nacional, aunque nótese que mientras la Ciudad de México tiene el mayor nivel de escolaridad con casi 12 años, en el caso contrario está Chiapas con casi 8. Si bien en extensionismo escolar se ha avanzado en la cobertura de la escuela primaria, falta enfocarnos en el máximo logro de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes de la escuela multigrado, que sumado a los problemas educativos generalizados, en ella, se elevan los niveles para alcanzar la educación integral, y así contribuir al desarrollo humano pleno y digno.

Por ello, la escuela multigrado a nivel nacional y en específico dentro de la región sur sureste, ha representado para cualquier nuevo modelo educativo, reforma 1993, 2011, 2017, 2019, un gran



reto en cuanto al abordaje metodológico y curricular en la puesta en marcha del currículum, primero porque falta profundizar, describir y comprender la urdimbre de su función vital, lograr una enseñanza situada que recupere su contexto y pluriculturalidad, y el reto mayor: brindar atención didáctica y organizada en simultáneo a distintos grados, aunadas a las carencias de las escuelas rurales.

Pero, ¿cuáles son las virtudes de la escuela multigrado? La escuela multigrado es impresionante por su socialización e interaccionismo, las maestras y maestros, los niños de diferentes edades, familiares y parientes entre sí, que se unen en pro de la actividad escolar construyen una comunidad de aprendizaje y de práctica, aunque a veces sean un todo y en ocasiones el corazón de la comunidad como única institución formativa. Las interacciones en ella son vitales, ahí se construyen diálogos, aprendizajes entre pares, la colaboración, la ayuda mutua o tutoría que brindan los alumnos monitores* en lenguajes más sencillos y partiendo del ejemplo nos ayudan a enseñar a los otros a aprender, a mirar y a

pensar lo que ellos ya reflexionan, para luego continuar en sus propios aprendizajes. El trabajo colaborativo desfila entre las lecturas y los ejercicios, mientras que la simultaneidad de la enseñanza prosigue en los tiempos efectivos del trabajo áulico.

La escuela multigrado es un espacio abierto al aprendizaje, su pluriculturalidad coexistente convive limitadamente con el paso vertiginoso del tiempo y el cambio acelerado de la época. La emigración de los padres de familia a otros contextos en tiempos de cosecha o a la ciudad en busca del bienestar de la familia, visibiliza cada vez más la participación de las madres de familia en los asuntos de la escuela. En las juntas de padres de familia asisten más mujeres que hombres, participan activamente, reciben cargos y roles en la gestión de apoyo a la administración escolar, son ellas las que sostienen las acciones a favor de la escuela, hay decisión y trabajo, “tequios”, como parte de la colaboración colectiva para el servicio social y bienestar de la escuela en lo institucional y comunitario.



Resulta interesante ahora centrar la atención en visibilizar algunas potencialidades epistémicas de la vida cotidiana de la escuela multigrado, de acuerdo a Quiroz (2009): “La vida cotidiana escolar ocurre cualquier día en los espacios de las instituciones educativas, se expresa a través de lo que realizan los profesores, directivos, personal administrativo y de intendencia de manera espontánea, no pensada en la interacción con sus colegas o con sus estudiantes; es la vida normal de los estudiantes en su relación con sus compañeros de estudio o con sus profesores. En esa interacción cotidiana a través de actividades ritualizadas y/o rutinizadas se observan las conductas de los participantes que esconden componentes más ocultos en la historia personal de cada quien como imaginarios, ideales, deseos, creencias, hábitos, mitos y costumbres.”

Es en este vitral de análisis donde los educadores debemos de indagar con veracidad, ¿cuáles son nuestras concepciones y prácticas sobre el arte de educar?, ¿poseemos actitudes y acciones de invisibilización, exclusión o no reconocimiento de los intereses y contextos de nuestros estudiantes desde las prácticas sociales y culturales en que coexistimos?, ¿somos conscientes de los rituales que realizamos en la vida cotidiana escolar y cómo

los empoderamos hacia prácticas cada vez más socioconstructivas y emancipatorias que impliquen hacer pensar, sentir y vivir una escuela inclusiva, efectiva y afectiva? Y ¿cómo desde la humildad intelectual aprendemos en sentido colegiado a interrogar e interrogarnos para compartir y aprender del gran carruaje de métodos, técnicas, estilos y experiencias de prácticas educativas que los docentes poseemos?

Conclusiones

Bajo la idea de que “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo”, las maestras y maestros de la escuela multigrado tienen la oportunidad de recuperar de la realidad, la visión de mundo de las poblaciones rurales y participar en el binomio docentes-investigadores, al comprender e interpretar la realidad que les rodea y a las personas e intereses desde el mundo concreto en que coexisten.

La escuela multigrado tiene mucho por hacer, pero es aplaudible que a pesar de las carencias en que coexiste, ha sabido salir adelante con maestros comprometidos, conocedores de su historia, de su contexto y que buscan los mejores aprendizajes para enfrentar las exigencias de la vida.

*Alumnos monitores: Los alumnos monitores en la educación pública en México, surgen con el modelo de la escuela lancasteriana, que consistía en que un maestro titular preparaba unas horas antes a los estudiantes más destacados para que estos a su vez se distribuyeran en grupos para enseñar a sus compañeros de nivel, edad o edades inferiores. En la escuela multigrado actual, los alumnos monitores fungen de manera natural o coordinada por el docente en apoyo a sus compañeros de grado o grados inferiores, ya sea en los trabajos colaborativos o en la relación uno a uno, cuando alguien necesita de la ayuda en la comprensión de los contenidos y ejercicios.



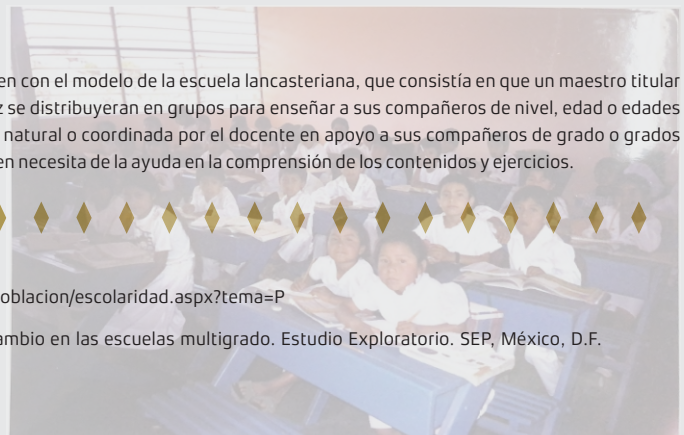
Bibliografía

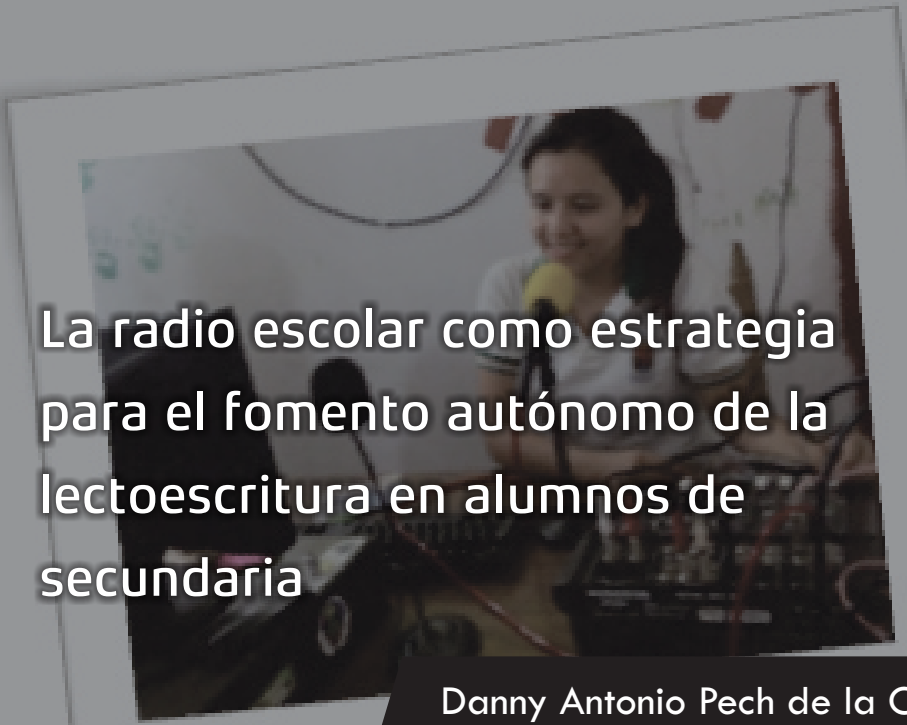
INEGI 2020, resultados del promedio de escolaridad, <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

Popoca Ochoa Cenobio et al. (2006). escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio Exploratorio. SEP, México, D.F.

Quiroz Valdez, S. (2009). Epistemologías de la vida cotidiana escolar. México, D.F.

Schmelkes, S. (2019). La educación multigrado en México. México: INEE.





La radio escolar como estrategia para el fomento autónomo de la lectoescritura en alumnos de secundaria

Danny Antonio Pech de la Cruz

Resumen

La experiencia didáctica que a continuación se expone tiene el objetivo de lograr que la mayoría de los y las alumnas logren desarrollar sus habilidades de lectoescritura y expresión oral de manera práctica bajo un proyecto del área de las comunicaciones. Este proyecto está basado en las grandes radiodifusoras que cuentan en su barra de contenidos diversos temas. Solo que en este proyecto, los temas abordados son estrictamente educativos, ya que promueven la ciencia, el arte y la tecnología. Se ha diseñado como una trampa didáctica a la que los alumnos y alumnas llegan solitos, miran el entorno con algo de temor y una vez que han entrado y lograr dar el paso de participar, ya jamás quieren salir. Aunado a esta situación, se da el desarrollo paulatino de las *soft skills* o habilidades blandas, que son aquellas competencias de un individuo que hacen referencia a rasgos de su personalidad. Es el caso de la empatía, la creatividad, las dotes de liderazgo, su capacidad de adaptación (Panadero, 2019).

Crear este proyecto y que tuviera un alcance para toda la población escolar no fue una tarea sencilla. Se consultó previamente en una asamblea de padres de familia esta situación. Se les planteó los beneficios que tendría esta actividad para con sus hijos y, además, se les presentó los requerimientos económicos. Una vez analizado el planteamiento ampliamente, se llevó a cabo la votación donde el resultado fue contundente: la creación de una radio escolar: Radio Alebrijes 92.7 fm.



Introducción

Hacia la audacia y el talento de nuestros alumnos, debemos ser sencillos, soñadores y no saber abandonar nuestros sueños. Escuchar hoy las voces del recuerdo que emanan de la 92.7 fm llenas de colorido, diversidad y empáticas con temas culturales y educativos, en voces de jóvenes deseosos de conocer el amplio mundo de los medios de comunicación o de grandes figuras del arte nacional, o bien, de América Latina, hace un tanto difícil imaginar el origen que dio vida a este importante proyecto que desde el inicio del año 2016, se dejó escuchar en las radios de los palencanos. Hubo muchos años y proyectos previos, “ensayos” que permitieron afinar detalles, conocer de fondo cada comisura de este amplio mundo de la radiodifusión escolar. Pero los cambios están “obligados” a suceder, y existen personas que con ellos también desisten de sueños; fue el caso de un servidor: mi nombre Danny Antonio Pech de la Cruz, soy profesor en el nivel de secundarias técnicas. En este proyecto que se implementó los micrófonos estaban abiertos y repletos de voces de alumnos

deseosos de que su voz fuera escuchada en esta ciudad de Palenque, recién nombrada “Pueblo Mágico”.

La presente experiencia didáctica se basa en la puesta en marcha de un proyecto escolar realizado en la Escuela Secundaria Técnica 10, en la ciudad de Palenque, Chiapas, ante la gran incidencia de alumnos (as) que presentan deficiencias en la lectura, escritura y comprensión de textos. El proyecto consiste en una radio escolar en donde los alumnos (as), a partir de una motivación presencial y de una visita a la cabina, se les invita a participar en la locución o en los controles técnicos.

El objetivo es que los alumnos (as) mejoren en forma progresiva la lectura, comprensión y extracción de información importante en textos y lo socialicen con el público que escucha su aparato receptor en los hogares palencanos.

La Escuela Secundaria Técnica 10 de Palenque, Chiapas, cuenta con dos turnos. Atiende un aproximado de 780 alumnos entre el turno matutino



y vespertino. Por la mañana, los alumnos y alumnas que concurren a este centro educativo son en su mayoría de la ciudad de Palenque. En cambio, quienes asisten al turno vespertino, en su mayoría trabajan y son hablantes de la lengua chól, y proceden de diversas y cercanas poblaciones en torno a esta ciudad.

La metodología empleada fue la formación de equipos integrados por cinco personas (3.0, 2015). Se organizan y entre ellos eligen un abanico de temas que deberán investigar, clasificar, seleccionar la información y luego escribirán el guión con los requisitos necesarios, para luego realizar el programa de radio. Mientras esto sucede, el resto de los alumnos y alumnas se queda en el aula junto con su maestro en turno escuchando un breve tiempo el programa de los alumnos. Para después hacer una evaluación, aciertos y desaciertos que se presentaron durante la emisión en vivo.

Los resultados obtenidos muestran que ya al "aire" los propios alumnos identifican sus deficiencias en

la lectura y entre los miembros del equipo se corrigen, se ayudan. Y en los sucesivos programas se les nota con más confianza, mejor práctica y se distingue el avance que tienen en la expresión oral.

Las implicaciones finales para los estudiantes que participan en este proyecto son notorias: en primer lugar mejoran su autoestima, se fortalecen sus habilidades académicas. Además, un logro extra es que les gusta ser locutores y eso implica adquirir la disciplina necesaria para mejorar en el ámbito de las comunicaciones.

Durante los años de implementación que ha tenido esta radio escolar, se han utilizado las tres muestras empleadas a continuación: voluntario, convencional y al azar. Cada una de ellas ha dado un mismo resultado. Los alumnos presentan temor antes de ingresar como espectadores en la cabina, una vez que han aceptado la invitación para hablar por el micrófono y se dan cuenta que no pasa nada, su disposición al proyecto cambia, de tal forma que solitos piden estar en la radio.

La teoría en la que se soporta este innovador propósito es el constructivismo, porque durante el desarrollo del proyecto de manera interior, los alumnos deben de ser capaces de solucionar las problemáticas que se les presenten (Huerta, 2005). Esta situación pedagógica se realizó con todos los grados educativos en donde para ingresar a la cabina escolar, cada uno de ellos debería tener el guión escrito a mano y utilizarlo para abordar el tema elegido en su salón de clases. Minutos antes de entrar a la cabina a los alumnos se les nota su

carita de emoción, de alegría. Ansiosos por estar ya frente al micrófono y desarrollar todo su escrito. La cabina se transforma mágicamente en un entorno colaborativo.

Conclusiones

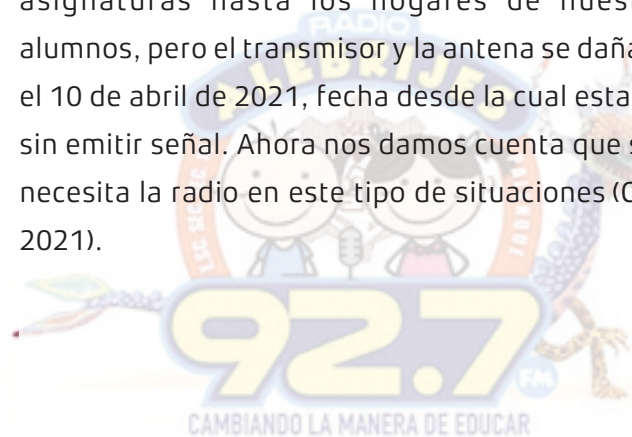
Una austera bodega en una cabina de radio fue lo que se necesitó para que este proyecto educativo tuviera éxito paulatino con la comunidad escolar. Los alumnos y alumnas que contaron con la dicha de entrar a la cabina escolar desde primer grado, presentaron un cambio en su formación académica que se reflejó en su desempeño educativo en sus distintas asignaturas. Los que llegaron introvertidos se han vuelto extrovertidos frente al micrófono y son parte de una red de apoyo a sus demás compañeros. Esto se ha logrado:

El proyecto de radio educativa es innovador en la vida de los estudiantes. Se han realizado 152 cápsulas con una duración mínima de dos minutos. A raíz de estas intervenciones, se colabora con la Red de Radios Universitarias de México, con el envío de cápsulas educativas y



académicas.

Desde el inicio de la pandemia dejamos de transmitir en vivo, ya que no pueden llegar alumnos a la escuela. Esta radio escolar nos ayudaba a llevar los contenidos de las diversas asignaturas hasta los hogares de nuestros alumnos, pero el transmisor y la antena se dañaron el 10 de abril de 2021, fecha desde la cual estamos sin emitir señal. Ahora nos damos cuenta que sí se necesita la radio en este tipo de situaciones (Cruz, 2021).



Bibliografía

3.0, E. (24 de agosto de 2015). Líder informativo en innovación educativa. Recuperado el 16 de abril de 2021, de <https://www.educacionrespuntocero.com/experiencias/la-radio-como-herramienta-para-el-aprendizaje-colaborativo/>

Cruz., D. A. (15 de enero de 2021). Quinto aniversario Radio Alebrijes. (A. González, entrevistador).

Huerta, H. C. (septiembre de 2005). ODISEO. Revista Electrónica de Pedagogía. Recuperado el 16 de Abril de 2021, de <https://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm>

Panadero, L. V. (2019). Homuork. Recuperado el 16 de abril de 2021, de https://www.homuork.com/es/las-5-soft-skills-mas-demandadas-en-2020_315_102.html



Las estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos

Faustino Rodríguez Sánchez
Mónica Miranda Megchún

Introducción

El presente ensayo aborda experiencias personales como docente de primaria indígena enfocadas en las estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos dentro de la práctica docente. Al mismo tiempo, hablaremos de la importancia de las estrategias para accionar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos a partir de mi práctica docente con alumnos de primaria indígena. Además, se presenta una reflexión sobre el valor de la actividad introductoria, las discusiones guiadas y otras actividades generadoras de información para la activación de los conocimientos previos y crear condiciones para el procesamiento de la información nueva y así propiciar un aprendizaje significativo.

Las estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje

Las estrategias de enseñanza conforman una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles; a la vez están orientadas para alcanzar un objetivo siguiendo un procedimiento de acciones encaminadas. Díaz y Hernández (2010) mencionan que las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos. De acuerdo a estos autores, las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. En efecto, el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los maestros lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y afectivo.

Las estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos

Dentro de las estrategias para activar y usar los conocimientos previos; así como generar expectativas apropiadas en los alumnos, se realizan además de la actividad focal introductoria, también las discusiones guiadas; actividad generadora de información previa y objetivos o intenciones como estrategia de enseñanza; ya que durante mi experiencia en la práctica docente tengo una inclinación cercana a la estrategia mencionada.

Por ello, se presenta un análisis personal como profesor de educación indígena, específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales de cuarto grado de primaria, enfocado en el tema: “clasificación de plantas”, que da inicio con una actividad introductoria y se pondera en la clasificación de plantas (con flor y sin flor).

La actividad focal introductoria

Las actividades introductorias, generalmente, se realizan de forma dinámica; se presentan ilustraciones concretas de modo que los estudiantes activen su conocimiento previo del tema. En este sentido, Díaz y Hernández (2010) mencionan que antes de pasar a las discusiones guiadas, es necesario que el docente, primeramente, considere plantear situaciones que activen los conocimientos previos de los alumnos, pues son referentes de atención y discusión sobre el tema a tratar; de manera que influya en la motivación de los alumnos.



De hecho, una de las dinámicas de trabajo que han sido más efectivas en las clases, es la de relacionar o interaccionar materiales visuales, auténticos o palpables, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Retomando el ejemplo de la clasificación de plantas; después de una explicación introductoria, los alumnos son motivados a recorrer y observar los alrededores de la escuela, con el propósito de apreciar la flora de su comunidad, justamente para identificar algunas plantas con flor y sin flor.

Ciertamente, los alumnos poseen nociones sobre los tipos de plantas, derivado de la interacción con la naturaleza; por lo que esta actividad se define como una estrategia tanto para activar los conocimientos previos como preparar en la recepción de nuevos conocimientos.

Las discusiones guiadas

Discusiones guiadas son un procedimiento interactivo en el cual el maestro y los alumnos pueden desarrollar un determinado tema mediante



intercambio de conocimientos y experiencias (Díaz y Hernández, 2010). Con base en mi experiencia docente, se ha trabajado con actividades generadoras de información previa y las discusiones guiadas mediante el simposio o mesa redonda para realizar actividades de manera atractiva e interactiva.

La mesa redonda es una estrategia para compartir ideas, puntos de vista y nociones sobre cualquier tema en discusión, tiene el propósito de ampliar el conocimiento mediante la interacción de ideas. Asimismo, permite a los alumnos convertirse en actores de su propio aprendizaje al trabajar colaborativamente; el profesor puede realizar preguntas detonadoras, a fin de generar lluvia de ideas e incitan a recurrir a sus conocimientos previos y motivarlos a descubrir nuevos conceptos por ellos mismos.

Actividad generadora

La mesa redonda es una herramienta ideal para una actividad generadora de información previa y a la vez las discusiones guiadas; es, debido a que la

mesa redonda nos permite, como docentes, desarrollar temas planificados con objetivos claros. De la misma manera, facilita el acompañamiento y ofrece medidas para que los alumnos no divaguen o repitan información. Sobre todo, es una estrategia en la cual se pueden intercambiar ideas con los alumnos, elaborar preguntas abiertas, medir el tiempo, anotar respuestas; así como cerrar y concluir un tema de trabajo. Ya que, como lo especifica Díaz y Hernández (2010, p.5), “la actividad generadora de información previa es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado.”

Conclusión

Nosotros, como docentes y guías en el aprendizaje, tenemos la obligación de conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje; saber cuáles se adaptan en un nivel o grado escolar específico. Por ello, afirmamos que el docente, al tener competencias de distintas estrategias, puede utilizarlas en su quehacer diario y, por ende, facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Debido a las distintas necesidades, expectativas o situaciones de



enseñanza-aprendizaje, el docente debe tener una formación especial y continua para favorecer el aprendizaje significativo. Por ello, Valdecantos (2018) menciona que los docentes no pueden limitar su conocimiento a aquello que aprendieron en la universidad y demás estudios que les antecedieron, sino que deben estar al tanto de los nuevos avances de la educación y de formarse de manera continua. Además, el docente no debe confiarse, a pesar de poseer cierto conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza de sus alumnos, es preciso nutrir con nuevas estrategias de enseñanza adecuadas en adquirir el aprendizaje significativo de la información nueva.

Concluimos en la importancia tanto del conocimiento como la aplicación de las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje, dirigidas a la activación y uso de los conocimientos previos, con el propósito de generar expectativas apropiadas en los alumnos. La importancia de esto desemboca en planear una clase en las fases ya antes mencionadas, desde realizar la introducción del tema a tratar, activar los conocimientos previos de los estudiantes, conocer sus intereses, puesto que al poner lo anterior en práctica, facilitamos el aprendizaje, pues preparamos a los alumnos para recibir y producir el nuevo conocimiento en actividades posteriores.



Bibliografía

- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Valdecantos, J. (2018). Lifelong learning – Aprendizaje a lo largo de la vida. European Commission.
- <https://epale.ec.europa.eu/es/content/lifelong-learning-aprendizaje-lo-largo-de-la-vida>



El compromiso docente: engranaje clave del sistema en telesecundaria

Julio César Jiménez Morales

Con la finalidad de llevar la educación a lugares con altos índices de pobreza y marginación social nacen las escuelas rurales, con las misiones culturales como propulsoras que abatían el rezago educativo, pues dirigidas a hijos de campesinos, para impulsar el medio rural a través del desarrollo social en el campo, la labor del misionero era la más significativa y trascendental, se le debía enseñar a los alumnos a vivir; razón por la que el docente tenía que saber de agricultura, economía y organización social.

La DGME (2010) afirma que “La intención fundamental era educar y no sólo instruir, en tanto simple acumulación de datos sin relación con la vida de aquel que se educa. La educación iba más allá; debía incluir la corrección de defectos y el fomento de las virtudes”. (p.10)

El 5 de septiembre de 1966 inició la fase experimental de las escuelas telesecundarias, al equipar las aulas con un monitor y el mobiliario de una aula tradicional, fueron aceptados 83 alumnos de 12 años en adelante, quienes se dividieron en cuatro grupos. Frente a tres grupos estaba a cargo un docente monitor que posteriormente se llamó coordinador. Conforme transcurrió el tiempo de la experimentación, se fue variando el nivel formativo de los maestros, con docentes que fueran especialistas de asignatura contratados por su desempeño académico en las secundarias generales; una de las cualidades para que un docente fuera empleado era ser “telegénico”, ya que debido a las transmisiones el teledocente debía que tener dicción y soltura escénica.

El 2 enero de 1968 se legitima la incorporación de la telesecundaria al sistema educativo, desde una modalidad diferente donde los estudiantes recibían clases a través de los primeros sistemas de





comunicación e iniciaron sus transmisiones el 21 de enero del mismo año. Los alumnos recibían las clases por televisión de manera indirecta, se impartían seis lecciones con una duración de 20 minutos cada una, el sistema sólo transmitía las lecciones del primer año y conforme los alumnos avanzaran y se inscribieran nuevos se irían impartiendo los demás grados escolares. De acuerdo a la DGME (2010:34).

La telesecundaria se creó con objetivos concretos:

- 1) Completar el servicio de educación media ofrecido por la Secretaría de Educación Pública;
- 2) Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria;
- 3) Abrir nuevas perspectivas de trabajo para los maestros mexicanos;
- 4) Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente;
- 5) Hacer llegar los beneficios del servicio a todos los mexicanos que por diversas causas no recibieron más que la educación primaria;
- 6) Proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimen conveniente utilizar las emisiones de la telesecundaria como auxiliares de la enseñanza;
- 7) Brindar la oportunidad a los trabajadores y las amas de casa para que desde sus hogares, como alumnos libres, sigan los cursos y tengan derecho a solicitar los exámenes a título de suficiencia al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública y de esta manera puedan obtener las boletas y certificados respectivos, y
- 8) Otorgar los créditos correspondientes a la educación secundaria debidamente legalizados por el departamento respectivo.



El sistema fue presentando problemas durante su aplicación, debido al costo que generaba grabar las clases y se hicieron transmisiones en vivo de las teleclases, que generó una forma de actuar más espontánea y creativa de los telemaestros, pues fueron ellos quienes solventaron los problemas que el sistema enfrentaba; fue gracias a su creatividad y destreza que las telesecundarias permanecieron funcionando y no por mérito propio del sistema.

El presente desfasado de las telesecundarias

La modalidad telesecundaria surge en México para ampliar la cobertura educativa en zonas rurales del país, y tiene como propósito el proceso integral de los adolescentes, así como contrarrestar el rezago educativo; y aunque su visión es ambiciosa, carece de actualización en los libros de texto, recursos tecnológicos, así como de mejoras en la infraestructura. Sin embargo, pese a esas necesidades y encontrar escuelas en el olvido, con la red Edusat inservible e incluso localidades que no cuentan con luz eléctrica la labor docente hace que el sistema siga funcionando.

Efectivamente, son los teledocentes los que hacen que el engrane continúe girando, ya que aunque el


sistema incorpore el uso de las TIC, para generar conocimientos a partir de imágenes, videos, audios, etc., está en la creatividad de cada docente que el alumno construya su aprendizaje, pues la mayoría de las telesecundarias no cuenta con dispositivos tecnológicos para ser utilizados en las instituciones, y en el peor de los casos, estas no disponen de luz eléctrica para la implementación.

Pese a libros incompletos, escasos materiales didácticos e infraestructura inestable, es importante que el teledocente adquiera el compromiso por desarrollar competencias en los educandos para atender sus necesidades tanto en el contexto personal como en el social comunitario. Con la flexibilidad para abordar las secuencias acordes al requerimiento y características del grupo.

La labor del teledocente

La educación en Chiapas tiene varios escenarios, ya que cada práctica educativa varía según el nivel educativo y su contexto. Desde la educación básica en la modalidad de telesecundaria; la mayoría de las





escuelas que se encuentran en este modelo están ubicadas en zonas rurales, debido a su originalidad; contextos donde las necesidades son latentes y las oportunidades para el alumnado y profesorado son carentes.

Las escuelas que prevalecen en las comunidades presentan un contraste visible, pues existen algunas donde es notable la intervención y preocupación de los docentes, pero, por otro lado, también existen escuelas que se encuentran en el olvido debido las prácticas educativas mal intencionadas donde los afectados directos son los estudiantes.

Esta disyuntiva constante se debe al compromiso de los docentes, no todos se desempeñan de la misma manera; desde el plano académico, muchos de los docentes que laboramos en este nivel somos egresados de escuelas normales o formados bajo el ámbito pedagógico; sin embargo, no se adquieren las bases fundamentales para cubrir las necesidades que el ser teledocente demanda, desde mi propia experiencia soy egresado de una escuela normal, pero no adquirí las herramientas necesarias para enfrentarme a los contextos rurales, pues esto requiere tener un enfoque de interculturalidad.

La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad si se refiere a ella la califica como una relación

basada en el respeto y la igualdad. (Schmelkes, 2000)

Una educación para la interculturalidad es un terreno al cual todo docente debería desear arribar; sin embargo, para que esto suceda, es necesario saber lo que esta visión exige y analizar sobre las acciones que se están realizando como docente y como persona, a fin de tendencia alcance su propósito, para ello es vital forjar esta mirada independientemente de las escuelas formadoras, está en cada profesor retomarla y dar el giro que la educación requiere y que la diversidad exige.

Laborar ante una diversidad no basta con reconocer las culturas que ahí prevalecen, sino procurar, de manera continua, su interconexión de tal modo que esta práctica se realice ininterrumpidamente y los estudiantes puedan comprender y entender a los demás, generándose un ambiente de confianza y respeto no solo dentro del aula, sino de manera permanente en su vida cotidiana.

Grimson (2001) afirma que “El contacto entre culturas es justamente un contacto entre olores, sabores, sonidos, palabras, colores, corporalidades, espacialidades” (p. 56).

Educar para la interculturalidad es una tarea difícil pero no imposible, debemos iniciar por reconocer la diversidad y saber que el laborar en ambientes multiculturales exige por ende procurar la interculturalidad, donde se compartan y acepten las diferencias individuales y las relaciones sociales se fortalezcan con empatía y aprecio por el otro.



No consiste en culpar a los planes y programas de estudio que no tienen una visión intercultural, sino que la responsabilidad está en cada docente, quien debe ser creador de situaciones de aprendizaje donde se formen alumnos con capacidad crítica, aquellos que piensen que están condicionados por las estructuras económicas, mas no determinados.

El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidas con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos.

(Bolívar, 2004, p.14)

Ser docente en el nivel de telesecundaria me deja la tarea de generar un puente sólido entre el

alumno con su comunidad, donde sus alcances y aspiraciones tengan un beneficio para su propio contexto, la creatividad, compromiso y labor en el ámbito educativo es fundamental para originar alumnos reflexivos y ambiciosos por ir más allá de sus espacios geográficos. Una tarea difícil y un compromiso que todos los docentes deberíamos asumir, pues la mayoría de los que laboran en ese nivel desconocen la labor del maestro en este sistema, donde debe de propiciar al alumno las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida laboral y social, al generar acciones en beneficio de su comunidad. Motivar alumnos reflexivos y autónomos dependerá en la medida que el docente también sea conocedor de su subjetividad. Por ello, es necesario que cada docente suscite un análisis constante en su actuar personal y profesional.



Bibliografía

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural, en Revista mexicana de investigación educativa, educación intercultural, enero marzo, p.20.

Dirección General de Materiales Educativos (2010).

Grimson, A. (2001). Interculturalidad y comunicación (Vol.7). Editorial Norma.

Schmelkes, S. (enero-marzo de 2000). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. Revista mexicana de investigación educativa, 9-13.



Educación física: una crisis de identidad

Kevin Ignacio Ramírez Llaven

Introducción

Para abordar este tema es preciso preguntarse, ¿qué entendemos por Educación Física? La pregunta nos invita a hacer un proceso mental, que consta en primeramente identificar el concepto; posteriormente, relacionarlo con aspectos conocidos previamente almacenados en nuestra memoria y, como resultado, establecer un significado. En este proceso, cuando relacionamos lo que sabemos para emitir una respuesta, se realiza una discriminación semántica. Es decir, se aparta todo aquello que no es, y se queda con todo aquello que probablemente sea.

Este ejercicio, aunque fácil, es relevante para uno de los principales problemas de la Educación Física actualmente. Al darnos cuenta de que carece de una identidad definida. De modo que hoy es solo un esbozo de lo que es, fue en el peor de los casos, ni se acerca a ser. Así que, cuestionarnos acerca de lo que se entiende por la Educación Física, solo es la punta del iceberg de una preocupante crisis de identidad.

Desarrollo

Es necesario hacer énfasis en lo que es una crisis de identidad, que se dice: “comprende el paso de un estadio a otro, como un proceso progresivo de cambio de las estructuras operacionales o un proceso de estancamiento (o regresivo) en el mismo, manteniendo las estructuras operacionales” (Erikson, 1976). Tomando esto como referencia e identificando a la Educación Física como una materia en constante

evolución. Dado que en el transcurso de su existencia ha tenido varios periodos de transición entre estadio y estadio, surgidos a través del tiempo, adaptándose a las necesidades del contexto educativo-sociocultural. A estos estadios, para no confundir con la crisis propia de los adolescentes, les denominamos enfoques pedagógicos. La Educación Física, por medio de estos enfoques, ha construido su propia identidad.

Por consiguiente, el problema se ubica en las transiciones de estadios, o en este caso, enfoques. Debido a que la transición entre estos ha tenido la singularidad de realizar un proceso progresivo de cambio y, a la vez, un proceso de estancamiento. En otras palabras, se ha avanzado pero a la vez estancado. En consecuencia, tenemos como resultado la acumulación de remanentes de estadios o enfoques pasados. Situación que nos ha llevado al punto en el que estamos, con una materia con una identidad no definida. Al mismo tiempo, esta misma crisis de identidad se ha proyectado en el inconsciente colectivo, manifestada en la interpretación personal de cada individuo acerca de lo que se entiende por Educación Física.

En consecuencia, la perspectiva de padres de familia, directores, docentes, alumnos y propios educadores físicos, se ve alterada por la falta de identidad que ha tenido la materia. Por este motivo, es común que en la búsqueda de un significado, se adopte el nombre de una actividad previamente conocida: “la educación física es deporte”, “la educación física es hacer ejercicio”, “la educación física es correr”, “la educación física solo es para distraerse”, como varios ejemplos. Este fenómeno tiene su epicentro en las acciones realizadas por el docente de Educación Física o también en las no realizadas.

Es preciso indicar lo que es actualmente la Educación Física: “una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad” (SEP, 2017). Con la intervención pedagógica, se deben crear las condiciones necesarias para que todos los niños y niñas construyan sus propios aprendizajes. Con base a los pilares que sostienen a la materia: motricidad, corporeidad y creatividad. A partir esta perspectiva, y desde mi punto de vista, el propósito





de la Educación Física es acercar la oportunidad al niño de que en su vida diaria practique o realice todo lo que desee, sin que le cueste o se le dificulte.

Por otro lado, en el medio educativo existe un grupo de docentes de Educación Física que se enfocan plenamente en un área en específico, especializándose y adaptando su labor docente a un fin determinado. El resultado de esto da una limitada construcción de aprendizajes, al comprometer el alcance del propósito de la materia. En este mismo sentido, cuando el docente consigue destacar en dicha práctica específica; instintivamente en el medio escolar se le ubica e identifica por la misma; tanto al docente, como a la misma Educación Física.

Consecuentemente, el contexto escolar se comienza a hacer una idea obtusa de lo que es la Educación Física, en cuanto a lo vivido dentro de la materia. Cuando un docente logra, como dije anteriormente, destacar en un área; llámese: banda de guerra, escolta, entrenamiento deportivo, tablas rítmicas, desfiles, eventos. Se le tiende a denominar

como “el mejor maestro”. Aunque su práctica pedagógica, en sentido de los aprendizajes de los educandos, diste mucho de reflejar lo que es la Educación Física en la actualidad.

Este hecho nos da la llave para entender la crisis de identidad de la materia. El docente es el que se exime de adaptar su práctica a un nuevo estadio, lo que quiere decir que es el responsable de estancar la estructura operacional de la Educación Física, que al final, termina por contribuir a la crisis de identidad.

La idealización del docente se caracteriza por tener una perspectiva reduccionista acerca de lo que es la Educación Física. Las actividades o estrategias didácticas mencionadas anteriormente, forman parte importante de la amplia gama de herramientas con las que todo educador físico cuenta, con el fin de alcanzar sus propósitos. En otras palabras, la herramienta no debe ser, en ningún caso, el propósito de la Educación Física. Las prácticas enfocadas únicamente a una pequeña parte de la materia, comprometen a la identidad de la misma.

Conclusiones

Como menciona Nicolás Albarracín (2008): “La posibilidad de construir una identidad se encuentra en tomar una posición crítica sobre nuestras prácticas y formalizar un discurso de las mismas”. Todo aquello que como docentes de Educación Física pensamos, sentimos y hacemos en el marco educativo de nuestra materia, se verá reflejado en la construcción de la identidad que la comunidad escolar perciba de la materia. Por ende, es necesario preponderar a la propia sesión de Educación Física, que será el núcleo sobre el cual deben girar las intenciones pedagógicas.

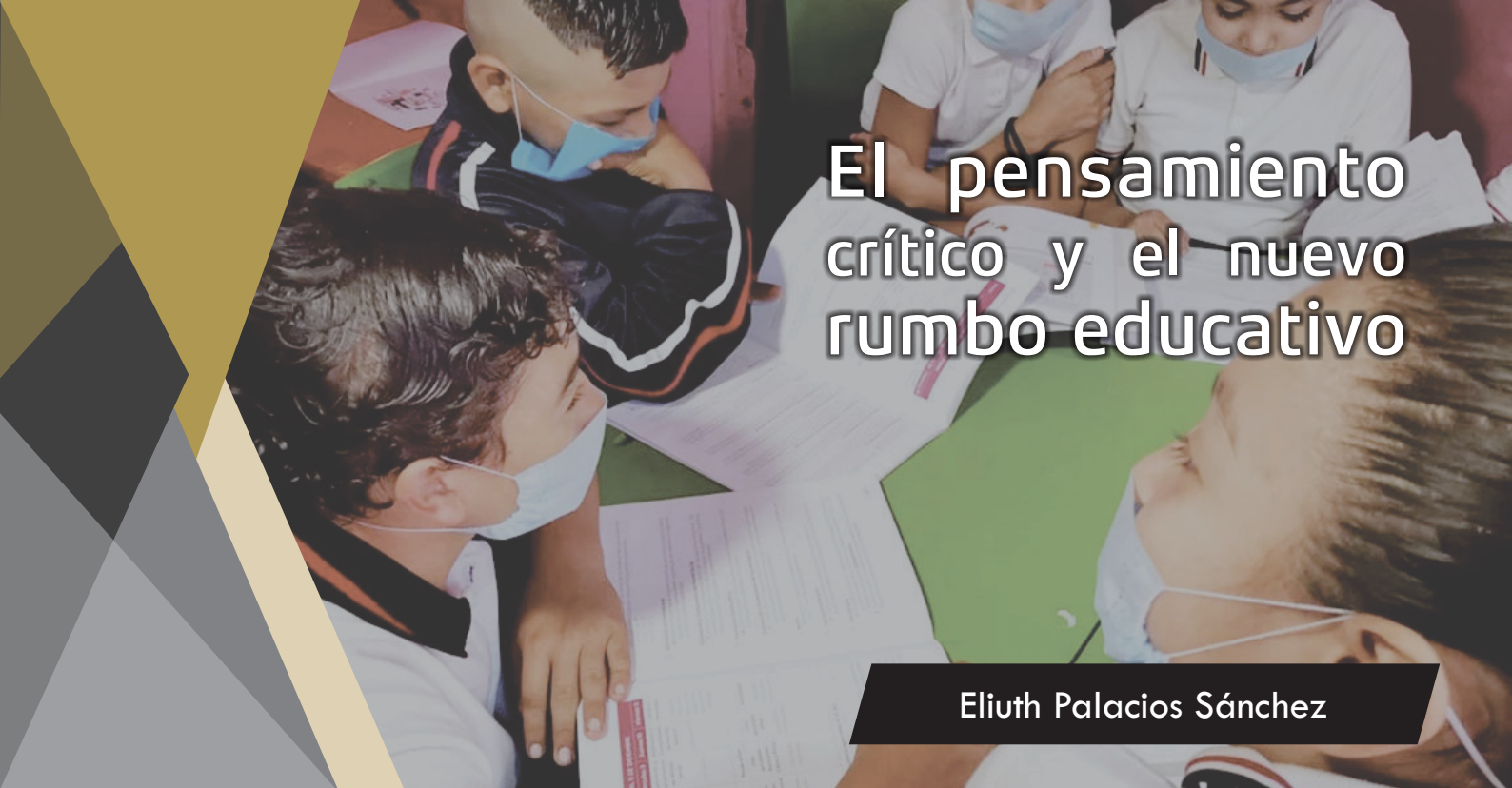
Aunado a esto, es necesaria una comunicación entre docentes y comunidad escolar, que puntualice la intencionalidad de su labor pedagógica. Ser consciente, como educador físico, de lo que es y conlleva la Educación Física para transmitirlo a alumnos, docentes, directores y padres de familia. Tener un carácter ecléctico hacia los estadios o enfoques que han pasado, y por los que vendrán. Todo por el bien de la Educación Física y por la consolidación de su identidad.

“Solo teniendo claridad de lo que somos, tendremos claridad de hacia dónde vamos”.



Bibliografía

- Albarracín, N. (2008, junio). La identidad de la Educación Física. Un debate entre alienación, ciencia y crisis. EFDeportes. Retrieved from efdeportes.com: <http://efdeportes.com/>
- Amavet, A. (1967). Cuaderno de Educación Física Renovada Nº 1, edición UNLP.
- Erikson, E. (1976). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México: SEP.



El pensamiento crítico y el nuevo rumbo educativo

Eliuth Palacios Sánchez

Introducción

El virus SARS-CoV-2 y su enfermedad COVID-19 obligó al confinamiento de la sociedad, la información y las plataformas tecnológicas fueron insuficientes para mejorar la calidad de la educación, la UNESCO ya vaticinaba desde varios años atrás que la cantidad de información existente en las diferentes plataformas digitales, no eran garantía de mejorar los aprendizajes, se requieren además habilidades para el acceso, manejo y uso eficaz de la información (UNESCO, 2006).

La calidad de la educación en línea tiene vínculo con la economía, con la cobertura del internet, con la conectividad de dispositivos de las familias, con las funcionalidades de las plataformas o con la capacitación digital en los docentes, la falta de una de ellas deriva a que los estudiantes tengan rendimientos bajos, reprobación y abandono escolar. De acuerdo con la definición de la Dirección General de Planeación y Programación (DGPP, 2008):“El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina deserción intracurricular; al abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se le llama deserción intercurricular. Por último, la deserción total es la combinación de ambas deserciones” (p. 80).

En el ámbito educativo se prefiere el uso de abandono en lugar de deserción, por su etimología este último se refiere mejor en uso militar. El abandono escolar, en la educación media superior, indica que



aproximadamente 38% de los estudiantes abandonan sus estudios por problemas económicos y 28% debido a la acumulación de materias reprobadas (SEMS, 2015). La necesidad económica y la falla en el aprendizaje deriva en deserción, ¿cuál será el destino próximo de los estudiantes que abandonan los estudios?

Desarrollo

El reto para mejorar los aprendizajes y evitar el abandono escolar, requiere de análisis y consenso, la UNESCO sugiere en su informe de París, para el periodo 2021- 2025, la implementación de pedagogía digital, estructuras basadas en el uso de inteligencia artificial, recursos educativos abiertos y de ser posibles plataformas más regionales o mundiales, a fin de garantizar la calidad educativa, misma que fue plasmada en el ODS 4. (UNESCO, 2021). Si la economía abre más la brecha tecnológica y digital, ¿cómo afecta o beneficia a la educación este informe?

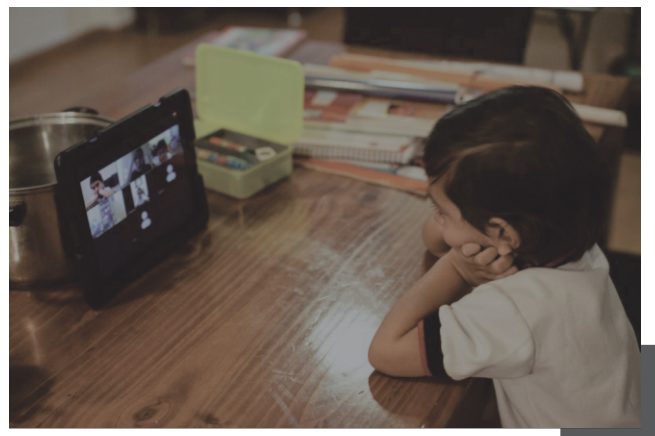
El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, reportó que para el periodo 2015-2016 el abandono escolar de la educación media superior

anduvo entre 15.5% (INEE, 2019). Por otro lado, en el boletín 167 de la Secretaría de Educación Pública la tasa de abandono escolar para el nivel medio superior, es de aproximadamente de 13% (SEP, 2020).

De acuerdo con la investigación de abandono escolar en la modalidad presencial, denominado “La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros”, el abandono escolar es un problema muy complejo generado por muchas causas, las cuales pueden ser agrupadas en tres grandes esferas, como el entorno familiar, las actuaciones del centro escolar y las políticas públicas del gobierno (Van Djik, 2012).

Pensar puede tener una gran cantidad de definiciones y posiblemente también se vean limitadas por el constructo y el autor (Sánchez, 2002); para Wittgenstein pensar se concibe como algo específicamente humano diferente del lenguaje y del pensamiento (Gil de Pareja, 2007), suele expresarse en filosofía que pensar es un camino para determinar el ser del ente (Heidegger, 1964: 65).

El pensamiento, por otro lado, puede constituir la representación de la realidad, bajo esta libertad





podemos considerar que el pensamiento conlleva a la creación de ideas, algunas veces con la finalidad de dar solución a los problemas. En la Nueva Escuela Mexicana, el cuarto principio de la pedagogía nacional, identificado como participación en la transformación de la sociedad, propone al pensamiento crítico para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político (SEMS, 2019).

En el informe APA Delphi queda consensado (Facione, 2007): “El pensamiento crítico es el proceso del juicio intencional, autorregulado. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (p. 17).

Una de las ventajas de utilizar el pensamiento crítico es que promueve el desarrollo de habilidades como el análisis, inferencia, explicación, evaluación, interpretación y autorregulación. ¿Cuántos docentes conocen o utilizan las ventajas del cuestionamiento del pensamiento crítico con sus estudiantes para conocer los contenidos temáticos y su relación con la realidad?





Conclusiones

Recomienda Dussel pensar para ir desarrollando habilidades de pensador, Sócrates lo hizo en la mayéutica, Nezahualcóyotl en la poesía, Descartes lo utilizó como la duda metódica, ¿sería posible replantear lo que enseña como parte de cuestionar la realidad? (Dussel/González, 2016). El uso del pensamiento crítico puede llegar a aproximarse a la idea de la educación liberadora, a no solo educar para saber el concepto de la palabra, sino utilizarla en la acción de los pensamientos, para construir la liberación del hombre, es dar sentido a su vida con lo que aprende y transformar su realidad.

En la idea de la educación liberal, consistente en aprender a aprender, a concluir con juicios reflexivos apoyados de principios, el estudiante es libre de elegir conscientemente de manera racional. En la educación liberal es mucho más que el pensamiento crítico. En ella hay el encuentro con la dimensión cultural, ética y espiritual de la vida (Facione, 2007). ¿Nos encontramos en un cambio paradigmático o simplemente haremos adecuaciones tecnológicas

para perpetuar el abandono escolar y sus consecuencias?

Si lo que quieres ser es un pensador crítico, es dudar o poner en duda lo que te dicen del tema, cuestiona tus propias preguntas, la intencionalidad o el origen, investiga otros autores, incluso a los que piensan contrario a ti, procura tener en tus preguntas la mayor profundidad. Hagamos uso de la herramienta humana más poderosa que tenemos, que es pensar, y utilicemos lo más metódico del pensamiento crítico como un valor adicional de aprendizaje humano, existen múltiples formas de cuestionarnos y guías (Paul & Elder, 2005).

El pensamiento crítico es una herramienta para analizar la realidad, nuestros pensamientos mediante cuestionamientos y que nos hace pensar la nueva interrogante que surge: ¿estamos más cerca o más lejos de la educación liberal, de la liberadora o de cuál y esto ayudará a aumentar el conocimiento, reducir la deserción y hacer una sociedad más humanista? Esperemos pronto saberlo.



Bibliografía

DGPP. (junio de 2008). Glosario. México: Dirección General de Planeación y Programación.

Obtenido de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/2010/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>

Dussel/González . (28 de diciembre de 2016). Canaluntref.

Obtenido de <https://youtu.be/q1dVLhQWhyc?t=680>

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico ¿Qué es y por qué es importante? Obtenido de

https://www.academia.edu/download/4791949/pensamiento_critico_facione.pdf

Gil de Pareja, J. L. (2007). dadun . Obtenido de Depósito Académico Digital Universidad Navara:

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2305/1/01.%20JOS%20C3%89%20L.%20GIL%20DE%20PAREJA%20C%20E%20pensar%20en%20la%20filosof%C3%Aa%20de%20la%20mente%20de%20L.Wittgenstein.pdf>

INEE. (2019). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D256.pdf>. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D256.pdf>

Paul, & Elder. (2005). Obtenido de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, (1).

Consultado el 02 de septiembre de 2021 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>, 5-20. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>

SEMS. (Agosto de 2015). Subsecretaría de Educación Media Superior.

Obtenido de <http://www.sems.gob.mx/work/models>

[sems/Resource/11390/8/images/reporte_abandono.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/reporte_abandono.pdf): http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/reporte_abandono.pdf

SEMS. (08 de agosto de 2019). Dirección de Fortalecimiento Profesional.

Obtenido de Sep: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

SEP. (22 de 06 de 2020). <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>

UNESCO. (2021). ESTRATEGIA DE LA UNESCO SOBRE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA . París: UNESCO.

Van Dijk, S. (2012). Scielo. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a6.pdf>





◆ La motivación y el aprendizaje ◆

Fredy Vázquez Pérez

Son diversas las razones que motiva a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos a aprender, bien sea en lo inmediato o en cuanto se presenta la oportunidad y las posibilidades de hacerlo.

Menciona Calero que “se aprende o intenta aprender de manera pasiva o activa, con o sin medios auxiliares, dentro o fuera del aula, solo o en grupo, dentro de un ambiente vertical u horizontal, obligado o espontáneo, entre otros. No todos estudian en iguales condiciones de aprendizaje” (2009, p. 103). No obstante, lo que se busca es que el aprendizaje sea para toda la vida.

El presente escrito tiene como objetivo reflexionar acerca de dos grandes categorías fundamentales en todo proceso de adquisición, construcción o reconstrucción del conocimiento: la motivación y el aprendizaje.

Se apuesta a la educación como un elemento que contribuye al desarrollo tanto de la persona como de una sociedad cada vez más justa, más humana, que conlleve a una vida digna, esto será posible con el cambio de una práctica educativa que forme personas libres de pensamiento y de emociones, críticos y propositivos que tiendan a la transformación. Quedarnos en la práctica del pasado, es crear sujetos sumisos, pasivos, deshumanizados y reproductores de un sistema social que lacera.

La educación, como una acción eminentemente humana, tiene por objetivo la formación integral del ser humano, es decir, atender todas sus dimensiones: cognitiva, física, social y afectiva. Para ello la escuela desempeña un papel fundamental, como bien lo expone Pérez (2002), las nuevas generaciones se les



prepara para su participación en el mundo del trabajo y la vida pública, y se requiere de instancias específicas como la escuela. Estos fines de la educación definen el tipo de persona que se desea formar, los conocimientos, habilidades y valores que deben apropiarse. Ante los diversos fines de la educación, coinciden en que se busca contribuir a la formación integral y los distintos niveles educativos y modalidades deben favorecer a ello.

Estudiar o asistir a la escuela, hay factores que lo condicionan, como la exigencia social, los padres, las amistades, el propio interés, el prestigio, la oportunidad que ofrece el centro escolar, lograr una profesión, entre otros. Cualquiera que sea el motivo, se espera que el estudiante aprenda, bien sea por su propio interés o por exigencia. No obstante, cada centro educativo debe tener como prioridad promover en el alumno el interés por aprender y lograr un aprendizaje para toda la vida, un aprendizaje que permita la toma de decisiones y la resolución de problemas.

“El aprendizaje se funda en que la actividad del sujeto hace posible la creación del conocimiento, lo construye. Se apoya en sus conocimientos previos. Hay aprendizaje si sus conocimientos son edificados a través de la equilibración dinámica, conflictos cognitivos, acomodación y asimilación. No aprende

lo que recibe ya hecho. Aprende cuando tiene la oportunidad de reconstruir o redescubrir el contenido o información” (Calero, 2009, p. 99).

Lo anterior confirma que es posible garantizar un aprendizaje cuando el sujeto que aprende se involucra con actitud participativa. En ese sentido, comprendemos que el concepto de aprendizaje ha evolucionado; desde el enfoque de la psicología, principalmente de la teoría conductual que reduce el aprendizaje “como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, resultado de la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la experiencia y que pueden ser medidos”(Papalia, 2003, p. 164). Si bien la experiencia es aprendizaje, no obstante este se reconstruye, más allá de reducir el aprendizaje a un conjunto de acciones observables, viene a tomar otro sentido a partir del surgimiento de la teoría constructivista, que reconoce a la persona como un sujeto activo, capaz de construir su propio aprendizaje; y más aún, con el reconocimiento de los procesos cognitivos a finales de los años cincuenta, importantes para el aprendizaje.

En principio, es importante que el estudiante identifique por qué, cómo y cuándo aprender, elementos primordiales para un aprendizaje significativo. Por ello, cualquier otra actividad ausente de significatividad o utilidad para el estudiante, la realizará de manera forzada o como simple actividad escolar sin importancia, no existe nada que lo motive.

Lograr el aprendizaje significativo es prioridad en todo proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que

se enfatiza que un elemento clave para ello es que el alumno sea consciente de lo que aprende, cómo lo aprende y para qué, a esto se le denomina metacognición, en esta se incluye la capacidad de autorregulación, lo que el alumno hace de manera independiente para lograr su aprendizaje. Estos procesos son posibles cuando el estudiante lleva a cabo un conjunto de pasos y pone en práctica habilidades y técnicas que le permite comprender mejor un contenido, relacionándolo con los conocimientos de su esquema cognitivo. A ese conjunto de procedimientos flexibles en el aprendizaje y que el estudiante decide utilizar y las selecciona de manera consciente y controlada, son las llamadas estrategias de aprendizaje (Díaz, 2010). Estos procesos según algunos estudiosos se alcanzan en edad escolar de la primaria o la adolescencia.

Cuando el estudiante comienza a tomar conciencia de lo que aprende, cómo lo aprende, y haciendo qué actividad u ocupando qué recursos aprende más y mejor; además de contribuir a su autoestima y automotivación, es posible autorregular su aprendizaje y se dice que ha logrado aprender a aprender.

De acuerdo con Díaz Barriga, aprender a aprender “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (2010, p. 12).

Como ya referíamos, la motivación es un factor fundamental para el aprendizaje. Los estudios sobre



la motivación han demostrado que esta puede ser externa e interna. Se entiende por motivación externa aquella que es promovida por factores como los estímulos o recompensas, incluida la opinión de las personas; a diferencia de la motivación intrínseca o interna, que se centra en el interés y el gusto por lo que se hace. Huerta, citado en Díaz Barriga (2010), menciona que la motivación es un proceso psicológico que determina la planificación y actuación del sujeto. En resumen, la motivación es aquello que mueve o impulsa a la acción.

“Para la realización de actividades significativas es necesaria la motivación interna, que dependa de su propio esfuerzo (...) La realización de actividades significativas están motivadas por el interés del aprendizaje. El interés es el soporte de todo proceso educativo. La motivación despierta el interés y este se traduce en atención, en elaboración, en acción” (Calero, 2009, p. 58).

Además de la voluntad o deseo por aprender, persuadir de la relevancia y utilidad de los




contenidos de aprendizaje, de su aplicación en la vida, el uso de las estrategias, materiales y recursos de enseñanza-aprendizaje, la actitud y aptitud docente, el clima áulico, las relaciones interpersonales, el acompañamiento y centrar la atención en el estudiante, son algunos factores que motivan para el aprendizaje. He aquí la importancia y estrecha relación entre la motivación y el aprendizaje.



Bibliografía

- Calero, P. M. (2009). Aprendizaje sin límite, Constructivismo. México: Alfaomega.
- Díaz, B.A.F., Hernández, R.G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D.E., Wendkos, O.S. (2003). Psicología. México: McGraw-Hill.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Barcelona: Morata.



El papel mediador de padres de familia para el acompañamiento de actividades escolares en tiempos de pandemia: caso de un preescolar multigrado en Chiapas

Patricia del Pilar Gómez Galdámez

El escenario familiar actual es un escenario no estructurado para un aprendizaje formal y la pandemia ocasionada por COVID – 19 durante el año 2020 y ahora en 2021 obligó como política pública educativa y de salud a cerrar las escuelas y continuar con el aprendizaje en casa; es, con padres y madres tomando el papel de mediadores educativos; no obstante, muchos de ellos no estaban preparados para desarrollar esta función.

El preescolar en el que se lleva a cabo el presente proyecto de investigación se encuentra ubicado en el municipio de Berriozábal, Chiapas; y se caracteriza por ser un preescolar multigrado.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes. Esta forma de organización se da principalmente en zonas rurales. En el caso de los preescolares multigrado son escuelas atendidas por un solo docente. Según Schmelkes (2019):

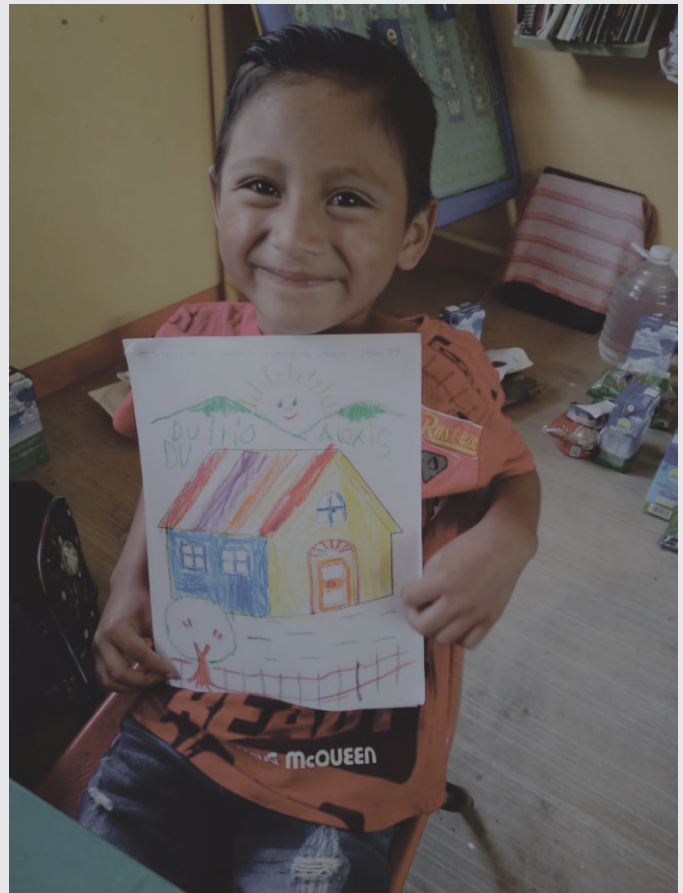
“En el país existen 9016 preescolares unitarios que imparten los tres grados y las entidades con la mayor cantidad de escuelas son: Chiapas 955, San Luis Potosí 510, Tabasco 507, Zacatecas 448”. (p. 14)

El sustento teórico para este trabajo se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual menciona que el desarrollo cognitivo de los individuos se encuentra directamente relacionado con la interacción social que responde al proceso de socialización. Vygotsky (1979) menciona que:

Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño (p.62).

Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, constituye su nivel de desarrollo potencial.

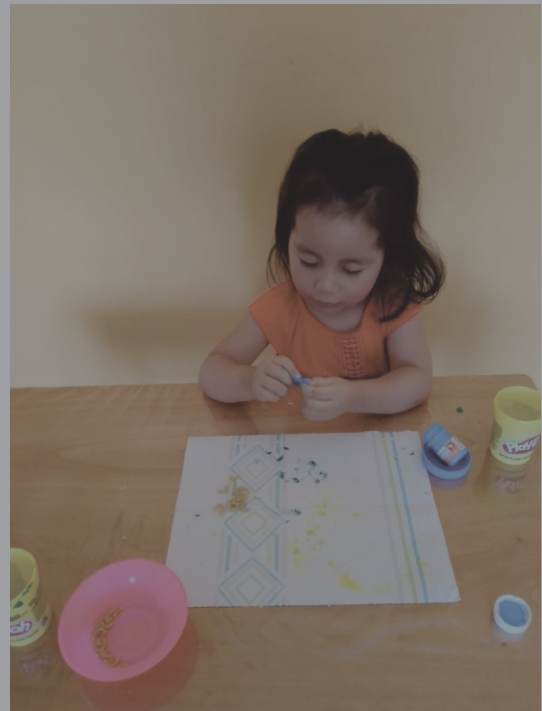
Vygotsky enfatiza la importancia del papel mediador de un adulto para que el niño logre un aprendizaje conforme a su desarrollo, por ello, en el presente trabajo se inserta una doble mediación; la primera es la que se ejecuta en el aula por parte de la maestra, en este proceso, a través de diversas actividades, se le acerca al niño a los aprendizajes que debe obtener de acuerdo a su edad y a su vez se involucra en las mismas actividades a las madres y padres, para que ellos también se involucren y puedan guiar a sus hijos en el proceso mismo; la segunda mediación se da en casa por parte de las madres y padres, ellos con el acompañamiento de la profesora dan continuidad a los trabajos realizados en el aula, a través de los materiales que les son



proporcionados en las sesiones de aula y de otros que ellos mismos realizan.

El proyecto tuvo como objetivo brindar herramientas necesarias a los padres y madres de familia, para que ellos pudieran dar un mejor acompañamiento escolar en casa. Se trabajó con los niños de tercer grado, de los cuales se encontraban inscritos 11 alumnos, pero solo aceptaron trabajar en el taller 7 alumnos.

Se trabajó a través de actividades de aprestamiento, su diseño y ejecución se realizó por la profesora, padres y madres.



Derivado del contexto que envuelve a las familias de los infantes, donde se presentan carencias económicas que imposibilita el trabajo virtual mediado por los dispositivos móviles y el internet, el trabajo se realizó de manera presencial. A continuación, se describe la forma de trabajo:

- El tiempo estimado para la ejecución del proyecto fue de cinco meses y abarca de mayo a septiembre del presente año.
- El taller se trabajó con 6 niñas y 1 niño y con 6 madres y 1 padre.
- Para su ejecución se desarrolló en tres etapas: la primera abarcó mayo y se realizaron actividades diagnósticas que permitieron conocer la forma en que aprenden los niños,

- los materiales con que cuenta en casa y el involucramiento que los padres tenían para realizar las actividades en casa, la segunda etapa comenzó a trabajarse en junio y concluyó en la segunda semana de septiembre; se realizaron actividades pedagógicas de aprestamiento (actividades lúdicas, dibujos, escritura creativa, lectura de cuentos). La tercera etapa abarcó las últimas dos semanas de septiembre y nos pidieron una evaluación colectiva de los resultados obtenidos donde participaron los actores involucrados en el diseño y ejecución del proyecto.
- Las sesiones presenciales se llevaron a cabo los martes de 10:00 a 12:00 los niños acompañados de cada una de sus madres



acudieron al jardín de niños con todas las medidas de seguridad sanitarias.

- Las actividades que se trabajan en casa mediadas por las madres están previamente diseñadas por la maestra; dichas actividades incluyen trabajos escritos, lecturas de cuentos y creación de diversos materiales.
- También, se incluyen actividades por medio del perifoneo, que es el medio de comunicación más usado en la comunidad, las actividades que se difunden a través de este medio consisten en canciones infantiles o cuentos cortos extraídos de la red con relación a las actividades que se trabajan durante la

semana, el día en que se realizaban estas transmisiones eran los jueves a las 11:30 a.m.; antes de transmitir la maestra envía un pequeño saludo a los niños del preescolar y al terminar la transmisión se despide con la siguiente frase. “La actividad ha terminado y el que no se pare se queda sentado”, que es una frase típica utilizada en el aula después de realizar cada actividad.

Al trabajar de manera conjunta maestra, padres y madres en el diseño y ejecución de las actividades, es necesaria una amplia comunicación; además, debe estar muy atento a lo que sucede en cada una de las acciones que se realizan, para a partir de lo que sucede se puedan continuar con la planeación y ejecución de las actividades.

Sin embargo, es un proceso necesario y valioso, ya que se observó que los niños de los padres y madres que se involucraron en las actividades escolares presenciales para dar un acompañamiento en casa, tuvieron un avance mayor que el de los niños que no se involucraron, los resultados se visualizaron en una motricidad fina más desarrollada, mayor expresión corporal al momento de realizar las actividades lúdicas, y comenzaron a desarrollar la lectura y escritura; además, las madres y padres de familia comentaron haber fortalecido los lazos afectivos con sus hijos.

El acompañamiento escolar en casa es vital para lograr un mayor desempeño académico, pero este papel se vuelve más importante hoy en día



con el trabajo a distancia, donde los padres y madres de familia ejercen la figura docente, pues en las comunidades rurales muchas veces se tiene la voluntad para ayudar a los niños en casa, pero se carece de las ideas, formas y materiales para trabajar con ellos; por eso la riqueza de este trabajo consiste en que la maestra de grupo enseña a los padres a ejercer ese papel mediador al dotarlos de estrategias didácticas a su alcance y utilizando materiales con los que se cuenta en casa.

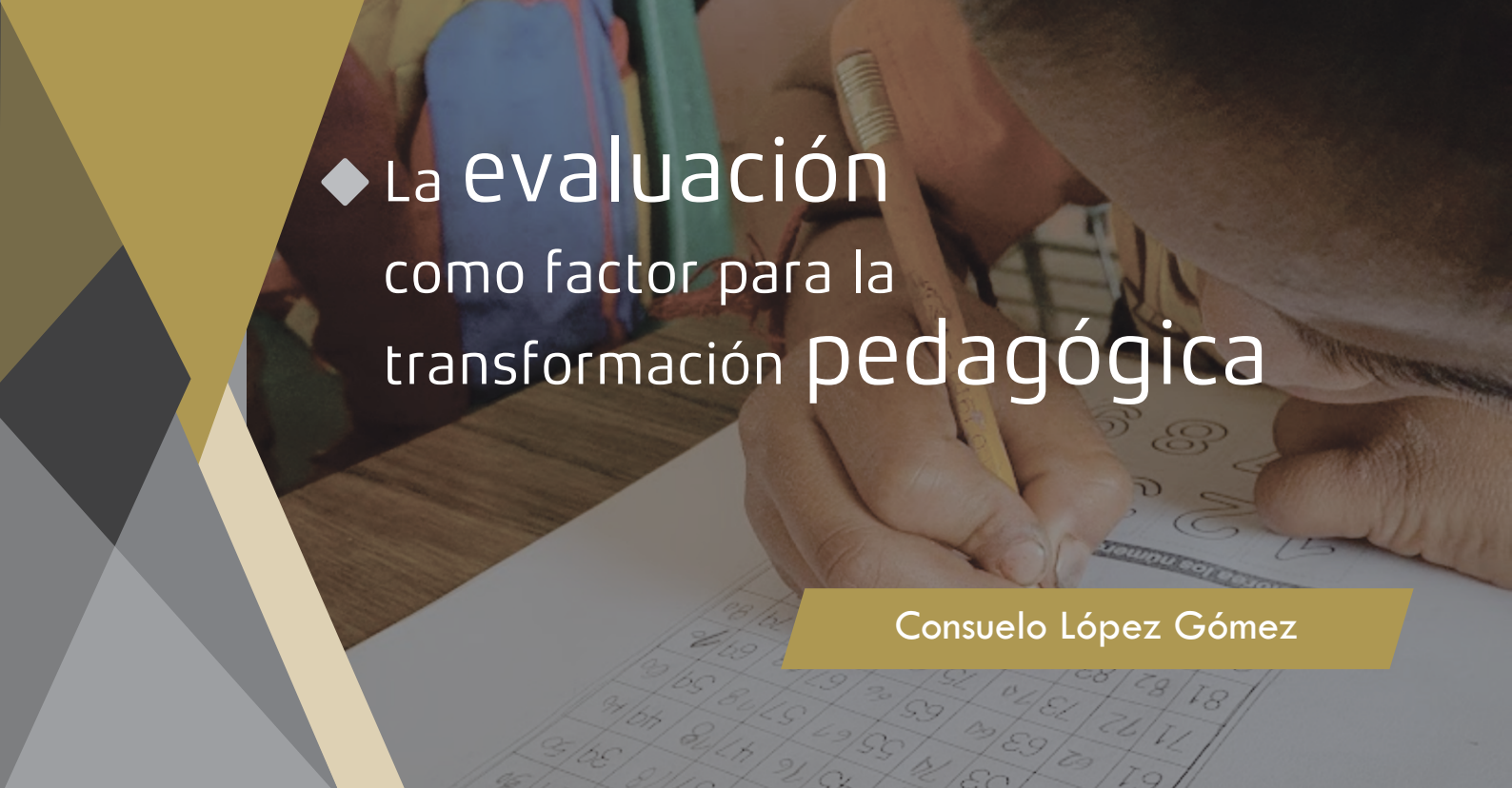
Los preescolares multigrado ejercen una bondadosa labor de educar que ha dado buenos resultados, pero que se potencializa con el apoyo de los padres de familia.

Bibliografía

Daniels, H. (Ed.) (1996). An Introduction to Vygotsky, London: Routledge.

Schmelkes, S. (2019). La educación multigrado en México. Recuperado en:

https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf



◆ La evaluación como factor para la transformación pedagógica

Consuelo López Gómez

El propósito del presente ensayo es revisar en qué consiste el concepto de evaluación, para comprender cómo determina las áreas de oportunidad de los alumnos que asisten a escuelas de educación básica y su incidencia en la transformación de la práctica pedagógica de los profesores, de tal forma que se pueda emplear como un recurso para el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio de la educación básica y no se perciba como una carga administrativa, pero, ¿cómo lograr que la evaluación sea un recurso para transformar la práctica educativa y favorezca el logro de los propósitos?

Considero importante exponer que el término “evaluación” surgió con la transformación industrial que tuvo lugar en Estados Unidos; la evaluación no era un elemento propio de la pedagogía; sin embargo, tiene una gran inserción en las ciencias y en el ámbito popular. En 1916, Henry Fayol establece los principios generales de la administración que enseguida influyó en los principios didácticos. Se considera que planear, realizar y evaluar, son tres elementos fundamentales para el trabajo docente. Los efectos del desarrollo industrial en Estados Unidos tuvieron una gran influencia en la integración de la pedagogía moderna, al igual que la evaluación en el sistema educativo.

La evaluación en el sistema educativo considera solamente el aprendizaje de los niños y mediante este se pretende determinar la eficiencia o excelencia de las escuelas; sin embargo, son igual de relevantes considerar los programas que se manejan y otros elementos que son determinantes para que una

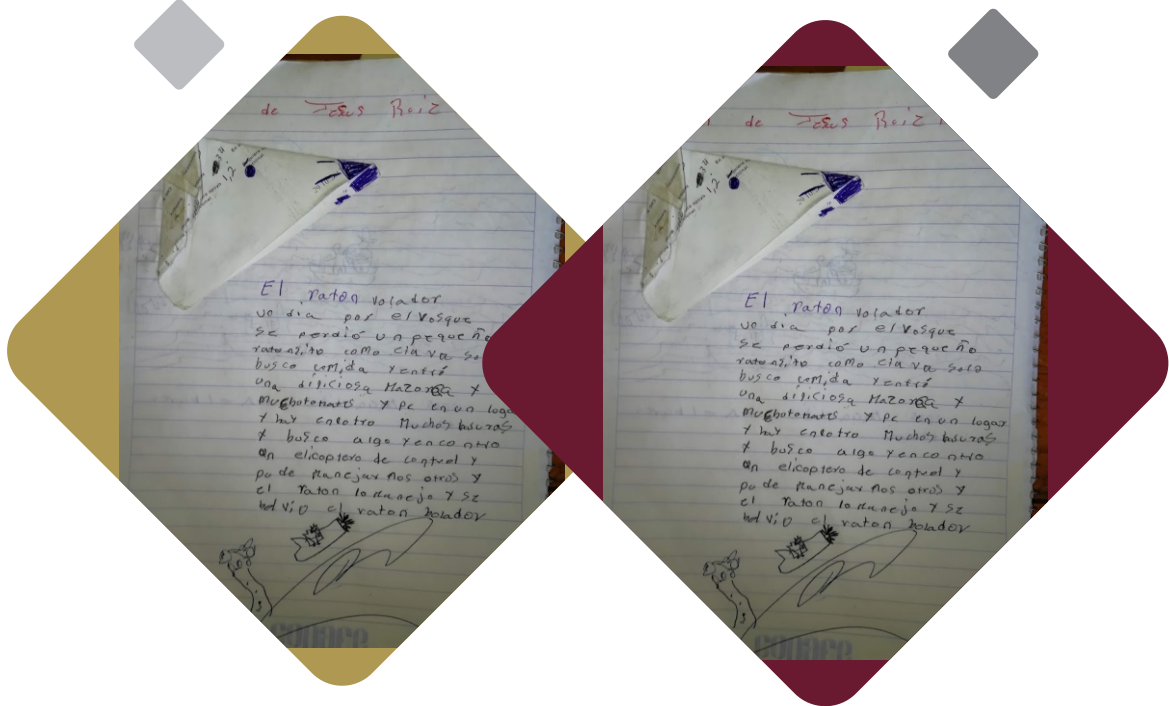
institución escolar funcione eficientemente. Evaluar los sistemas educativos implica que los resultados que se obtienen no dependan únicamente de lo que hagan o dejen de hacer los alumnos, sino que involucra el correcto funcionamiento del resto de los elementos que conforman el sistema, entre los que se puede destacar: la actuación de la planta docente, la organización del centro, la intervención de los agentes educativos, la puesta en práctica de los planes y programas de acuerdo al contexto, entre otros. Comúnmente, hablar de evaluación es sinónimo de aprovechamiento escolar, ya que la evaluación se centra básicamente en verificar los avances que el alumno obtiene en los conocimientos académicos que imparte una institución. Sin embargo, evaluar implica algo más que verificar en qué medida se

alcanzan los objetivos y en qué nivel se sitúan los conocimientos académicos de los alumnos.

Existe una gran diversidad de significados de la palabra evaluación que puede estar asociada con la medición, el control, el enjuiciamiento, la rendición de cuentas; sin embargo, en este escrito se retoma la definición de López (1995) refiriéndose a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar los logros y deficiencias del plan curricular, posteriormente, surge la toma de decisiones que permite realizar los ajustes necesarios. También, hace posible verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo.

Existen elementos externos al sistema educativo que inciden en la formación de los sujetos, lo que

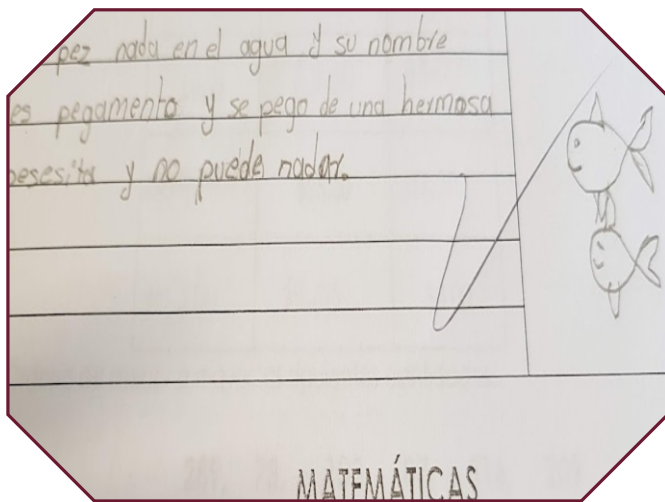




nos permite comprender que el aprendizaje de los alumnos no solo depende del sistema, sino también de los factores cambiantes y apresurados de su entorno. Por otro lado, evaluar en el ámbito educativo va ligado a la planeación y al aprendizaje; en cuanto a la planeación puede considerarse como herramienta para la práctica docente, ya que en ella se plantean los aprendizajes esperados y es este el objetivo de todo trabajo. Por lo tanto, los docentes deben tener presente estos tres elementos clave: planeación, evaluación y aprendizaje. Al comprender la relación que existen entre estos, será posible resignificar la práctica y transformarla para redirigir el trabajo hacia los propósitos establecidos con pertinencia al contexto donde se labora.

En cuanto a la planeación didáctica implica organizar ideas y actividades para desarrollar tareas

con significado, con ella se enfrenta de forma ordenada y congruente las actividades con las que el sujeto interactúa en lo personal y profesional, para el docente en su práctica pedagógica (Ascencio Peralta, 2016). En tanto que el aprendizaje, con base en lo planteado en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, es una construcción que se conforma de múltiples pasos, no siempre son acertados (el error es también aprendizaje); en este caso, se plantean aprendizajes esperados que permiten valorar el nivel de desempeño y el logro de los propósitos. Es así como al valorar los avances de los estudiantes se realiza la evaluación para identificar dificultades, metas no alcanzadas, procesos no pertinentes, etc. Lo que permite la toma de decisiones o implementar estrategias que favorezcan o mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Con base en el artículo 9 del *Acuerdo número 29/03/2019 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica*, se establecen tres periodos de evaluación: el primero, se reporta al comienzo del ciclo escolar y hasta el final de noviembre; el segundo, del comienzo de diciembre y hasta el final de marzo; el tercero, del inicio de abril y hasta el final del ciclo escolar. Los docentes hacen la captura de las calificaciones en la plataforma del Sistema de Administración Educativa de Chiapas (SAECH), para primaria y secundaria el rango de calificaciones aprobatorias va del 6 al 10, y en caso de ser reprobatorio la calificación es de 5. En el caso de educación preescolar no se usa la calificación numérica y se aprueba por el solo hecho de haber cursado.

En estos resultados que se reportan a través de calificaciones numéricas y que son el resultado

de un proceso de evaluación formativa y sumativa, o también denominados cualitativa y cuantitativa, es donde el docente puede, de forma parcial, analizar y reflexionar sobre los resultados que obtiene a través de los procesos que se dan de forma continua dentro y fuera del aula; mediante estos resultados el profesor puede considerar, ajustar, flexibilizar, transformar y resignificar su práctica docente que favorezca el alcance de los objetivos en el trabajo dentro y fuera del aula.

Finalmente, cabe anotar que lograr que la evaluación sea un recurso para transformar la práctica educativa en las escuelas de educación básica nos hará repensar que lo comúnmente llamamos éxito o fracaso escolar no son percepciones objetivas, sino lo que el centro o los agentes comprenden por esos conceptos, sin duda, las evaluaciones han hecho posible la transformación de la práctica pedagógica de los docentes, ya que no es posible desatender los resultados que se obtienen en el aprendizaje de los estudiantes, pero es preciso que el docente cumpla el papel de observador, investigador, coordinador, que asuma un papel con principios filosóficos, éticos y legales; que conozca a sus alumnos; que genere ambientes de aprendizaje favorables y que intervenga constantemente en la transformación no solo de la escuela, sino también de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Ascencio Peralta, Claudia (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf> consultado el 12 de octubre de 2021.

Diario Oficial de la Federación (29-03-2019). Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019, consultado el 12 de octubre de 2021.

Mora Vargas, Ana Isabel (2004). La evaluación educativa: Conceptos, periodos y modelos. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>, consultado el 11 de octubre de 2021.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

Plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf, consultado el 12 de octubre de 2021.



SISTEMA DE ADMINISTRACION EDUCATIVA DE CHIAPAS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SAECH

07DPB12470 - EMILIANO ZAPATA SALAZAR - MATUTINO

CALIFICACIONES CICLO ESCOLAR 2020 - 2021

GRADO	GRUPO	Periodo I	Periodo II	Periodo III
1	A	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
1	B	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
2	A	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
3	A	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
4	A	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
5	A	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
5	B	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES
6	A	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES

Secretaría de Educación
Unidad administrativa Edif B col. Maya. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Administración 2018-2024

Valiosos colaboradores



José Eliazar Farelo Monjaraz

Licenciado en Educación Primaria. Escuela Normal Rural Mactumactzá. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Maestro en Docencia e Investigación de la Educación Superior. Universidad Valle de México (UVM). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Doctor en Educación. Instituto de Estudios Universitarios (IEU). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Maestro en Pedagogía Crítica y Educación Popular. Instituto McLaren de Pedagogía Crítica. Ensenada, Baja California, México.
Doctor en Pedagogía Crítica y Educación Popular. Instituto McLaren de Pedagogía Crítica. Ensenada, Baja California, México.



Danny Antonio Pech de la Cruz

Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas. Escuela Normal Superior Federal de Campeche C.I. (ENSF) Campeche, Campeche.
Licenciado en Ciencia de la Informática. Universidad Tecnológica del Sureste incorporada al IPN (UTS). Campeche, Campeche.



Faustino Rodríguez Sánchez

Licenciado en Lengua y Cultura. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
Licenciado en Pedagogía. Universidad del Sureste de México (USM). Pijijiapan, Chiapas.
Maestro en Didáctica de Lenguas. Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Mónica Miranda Megchún

Licenciada en la Enseñanza del Inglés. Facultad de Lenguas, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Maestra en Educación. Instituto de Estudios Universitarios (IEU). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Doctora en Educación. Universidad del Sur (US). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Julio César Jiménez Morales

Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética. Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Maestro en Pedagogía. Universidad Privada del Sur de México (UPSUM). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Doctor en Desarrollo Educativo. Instituto de Estudios de Posgrado (IEP). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Kevin Ignacio Ramírez Llaven

Doctor en Psicopedagogía. Instituto de Investigación y de Posgrado "Luis Vives". Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Eliuth Palacios Sánchez

Ingeniero Electrónico. Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Maestro en Educación. Instituto de Estudios Superiores Frontera Sur (IESFROSUR) Motozintla, Chiapas.

Valiosos colaboradores



Fredy Vázquez Pérez

Licenciado en Pedagogía. Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Maestro en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Universitarios (IEU).

Doctor en Educación. Universidad Valle de Grijalva (UVG). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



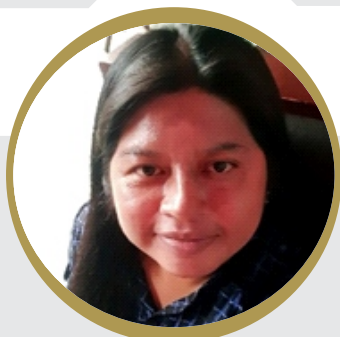
Patricia del Pilar Gómez Galdámez

Licenciada en Comunicación. Facultad de Humanidades Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Maestra en Ciencias de la Educación con Formación en Docencia e Investigación. Universidad Valle del Grijalva (UVG).

Candidata a Doctora en Educación. Universidad Valle del Grijalva (UVG).

Estudiante de la Especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores Adscrita a los Posgrados de Calidad. Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Facultad de Humanidades, Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Consuelo López Gómez

Licenciada en Educación Primaria. Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez". San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Maestra en Ciencias de la Educación. Universidad Mesoamericana (UMA). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Maestra en Educación y Diversidad Cultural. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 (UPN), Subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Doctora en Docencia. - Instituto de Estudios de Posgrado (IEP). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

CONVOCATORIA ABIERTA



El Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL), invita a investigadores, docentes, autoridades educativas, estudiantes y padres de familia a publicar trabajos inéditos para la REVISTA INEVAL CHIAPAS, edición número 11, cuya temática esté relacionada directamente con la educación y la cultura, cuyo contenido aporte a la mejora continua del Sistema Educativo Estatal.

El Consejo Editorial de la REVISTA INEVAL CHIAPAS acordó los requisitos siguientes para su publicación:

1. Tipos de artículos aceptados: investigaciones, experiencias didácticas , ensayo.
2. Deben ser originales y de beneficios para el sistema educativo en su conjunto.
3. Alinear los contenidos de manera estricta a los lineamientos editoriales que se encuentran en la página web: **www.ineval.chiapas.gob.mx/revista**.
4. Adjuntar breve semblanza profesional con fotografía del autor o coautores, y datos de contacto.
5. Formato:
 - Extensión máxima: 4 cuartillas numeradas, tamaño carta, interlineado 1.5, tipografía Arial, 12 puntos.
 - Definir tecnicismo, siglas y abreviaturas desde la primera mención.
 - Citas bibliográficas en formato APA 2019.
 - 5 imágenes en formato JPG (300 dpi)

Interesados enviar a:

revistainevalchiapas@hotmail.com

Dirección de Calidad e Innovación Educativa

Plazo de entrega:

29 de octubre de 2021.